



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

**DISEÑO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD PARA CENTROS
DE IDEARIO CATÓLICO DE CÓRDOBA, ANTE LOS NUEVOS RETOS
PLANTEADOS A LA EDUCACIÓN CRISTIANA**

**DESIGN OF A QUALITY MANAGEMENT SYSTEM FOR CORDOBA
CATHOLIC IDEARY CENTERS, BEFORE THE NEW CHALLENGES
PROPOSED TO CHRISTIAN EDUCATION**

Directores:

Ignacio González López

M^a Amor Martín Fernández

Doctorando:

Inmaculada Díaz Claudel

Córdoba, enero 2019

TITULO: *DISEÑO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD PARA
CENTROS DE IDEARIO CATÓLICO DE CORDOBA ANTE LOS
NUEVOS RETOS PLANTEADOS A LA EDUCACION CRISTIANA*

AUTOR: *Inmaculada Díaz Claudel*

© Edita: UCOPress. 2020
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



TÍTULO DE LA TESIS: Diseño de un sistema de gestión de la calidad para centros de ideario católico de Córdoba, ante los nuevos retos planteados a la educación cristiana.

DOCTORANDO: Inmaculada Díaz Claudel.

INFORME RAZONADO DE LA DIRECTORA Y DEL DIRECTOR DE LA TESIS

La tesis que aquí se informa configura una investigación con un alto sentido práctico que trata de construir conocimiento sobre los sistemas de gestión de la calidad de los centros educativos de ideario católico.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la calidad como concepto y su aplicación al ámbito de la educación, así como un brillante apartado relativo al análisis de la identidad y misión de la escuela católica..

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias sociales. Esta se ha definido como un estudio no experimental de carácter descriptivo y correlacional. La base empírica ha supuesto la construcción de una hermanita de análisis por medio de un estudio multifásico que parte de la validez teórica, continuando con un juicio de expertas y expertos, prosiguiendo con un pilotaje y culminando con su aplicación experimental. Esto ha conllevado el empleo de una gran diversidad estrategias analíticas que han resuelto satisfactoriamente los objetivos inicialmente formulados.

A partir de los resultados obtenidos se ofrecen una serie de propuestas que, a modo de orientación, no solo informan sobre los modos de identificar la calidad de las escuelas católicas, sino que pretenden la optimización de la práctica educativa desde una perspectiva multidimensional.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 20 de enero de 2020.

Firma del director y de la directora

Fdo.: Ignacio González López

Mª Amor Martín Fernández

RESUMEN

La educación católica ofrece un proyecto educativo que atiende a las demandas planteadas por buena parte de la sociedad. Su empeño en la búsqueda de la excelencia educativa, la satisfacción de las familias y la mejora continua hace que los centros de ideario católico busquen establecer un sistema que gestione eficazmente todos los ámbitos de la organización y garantice su calidad.

La presente investigación, basada en una metodología de tipo descriptivo bajo un diseño de investigación no experimental, centra su interés en el diseño de un sistema de gestión de la calidad que sirva a la evaluación del propio programa formativo, de los contenidos y de los métodos de gestión de los centros teniendo como eje vertebrador la visión cristiana. Los nueve capítulos, en que se estructura el trabajo, recogen la fundamentación teórica del tema abordado, los rasgos descriptivos del estudio empírico efectuado, la sucesión de los resultados obtenidos y las conclusiones más significativas.

Desde la consideración de las distintas dimensiones de estudio establecidas se descubre la importancia del liderazgo, de la organización y gestión de los procesos y de la formación de los profesionales que participan en el proceso, llamados a responder con convicción a su ideario y misión.

ABSTRACT

Catholic education offers an educational project that meets the demands posed by a good part of society. Their commitment to the pursuit of educational excellence, family satisfaction and continuous improvement means that Catholic ideology centers seek to establish a system that effectively manages all areas of the organization and guarantees its quality.

This research based on a descriptive methodology under a non-experimental research design, focuses its interest on the design of a quality management system that serves to evaluate the training program itself, the contents and the methods of center management, with the Christian vision as its backbone. The nine chapters, in which the work is structured,

include the theoretical foundation of the subject addressed, the descriptive features of the empirical study carried out, the succession of the results obtained and the most significant conclusions.

From the consideration of the different dimensions of study established, what has been discovered is the importance of leadership, the organization and management of the processes and the training of the professionals involved in the process, called to respond with conviction to their ideology and mission.

“A todos, las instituciones educativas católicas ofrecen una propuesta educativa que tiene como objetivo el desarrollo integral de la persona y que responde al derecho de toda persona a tener acceso al saber y al conocimiento. Pero todos están igualmente llamados a ofrecer, con pleno respeto de la libertad de cada individuo y de los métodos del entorno escolar, la propuesta cristiana, es decir, Jesucristo, como sentido de la vida, del cosmos y de la historia”.

Papa Francisco

A mi esposo.

A mis hijos Rafael y Javier.

AGRADECIMIENTOS

Llegado el momento de finalizar esta tesis doctoral, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que, con su colaboración y apoyo, han contribuido a la elaboración de esta investigación.

En primer lugar, me gustaría mostrar mi reconocimiento a mis directores de tesis, D. Ignacio González López y D^a María Amor Martín Fernández por darme la oportunidad de trabajar durante estos años a su lado, por ayudarme en todo momento, por buscar tiempo que no tenían para emplearlo en mi orientación y por su infinita paciencia. Al Excmo. y Rvdmo. Sr. D. Francisco Jesús Orozco Mengíbar, Obispo electo de Guadix, mi querido Don Francisco, por darme el empujón, gracias a él comencé este trabajo, teniendo su ayuda siempre que lo he necesitado. A Dña. María Carbonell Peralbo, directora de la Fundación Diocesana Santos Mártires por indicarme el camino a seguir, por responder siempre a mis necesidades, apoyarme y darme ánimos. También se ha de aclarar que la elección del tema de esta Tesis no solo está motivado por la importancia del mismo, sino por la experiencia personal y profesional en el mundo de la enseñanza y en lo relacionado con la misión, visión y valores de las escuelas católicas, ya que este tipo de escuelas y su forma de enseñanza me transmite la felicidad de poder llevar los valores cristianos a los jóvenes educandos. En definitiva, dicha elección viene dada por una vinculación laboral, ya que soy docente de un colegio concertado de titularidad católica donde ejerzo mi labor profesional.

A toda mi familia, por su amorosa dedicación.

A mi amado esposo Rafael Javier, por su ilusión en este trabajo, por estar a mi lado en todo momento, por el ánimo y apoyo que he tenido siempre de su parte. A mis hijos, por su paciencia, comprensión y madurez demostrada en muchos momentos en los que en lugar de dedicarme a ellos debía continuar desarrollando este trabajo. Porque cada vez que los miro me recuerdan la importancia de la familia y la mía es una bendición.

Agradezco a todos los compañeros docentes de los colegios de ideario católico, por su colaboración y contribución al estudio.

Por último, agradecerles a todas aquellas personas que, aun no siendo nombradas, han estado a mi lado, me han ayudado y he podido contar con ellas en todo momento.

¡MUCHAS GRACIAS A TODOS!

ÍNDICE

	Página
Introducción.....	18
Capítulo 1. Calidad: Concepto y modelos.....	22
1.1 Calidad: concepto y delimitación.....	24
1.2 Modelos de gestión de la calidad.....	32
1.2.1 Modelo Deming.....	34
1.2.2 Modelo Malcolm Baldrige.....	36
1.2.3 Modelo Europeo de Gestión de la calidad EFQM.....	40
1.2.4. Modelo EQM. Calidad Total.....	42
1.2.5 Modelo ISO 9000/2000.....	43
Capítulo 2. Calidad en educación.....	51
2.1 La calidad educativa.....	52
2.2 Tratamiento de la calidad en la legislación educativa española.....	61
2.3 Evaluación de la calidad de la educación.....	64
2.4 Gestión de la calidad en educación.....	76
Capítulo 3. Centros educativos de ideario católico.....	84
3.1 Identidad y misión de la escuela católica.....	87
3.1.1 La Declaración <i>Gravissimum Educationis</i>	96
3.1.2 <i>Instrumentum Laboris</i> . "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva".....	100
3.2 Desafíos de la escuela católica.....	104
3.3 Situación de los centros escolares de titularidad católica en España y Andalucía.....	107
Capítulo 4. Metodología de investigación.....	114
4.1 Planteamiento del problema de investigación.....	115
4.2 Objetivos del estudio.....	117

4.3 Dimensiones de análisis.....	119
4.4 Diseño de investigación.....	121
4.5 Población y muestra.....	123
4.6 Instrumento de recogida de información.....	127
4.7 Estrategias de análisis de datos.....	131
Capítulo 5. Fase 1. Estudio documental comparativo.....	135
5.1 Sistemas y herramientas para la evaluación de la calidad de los centros educativos.....	137
5.2 Implementación del estudio documental-comparativo.....	140
5.2.1 Análisis comparativo de los modelos de gestión de la calidad seleccionados.....	142
5.2.2 Unificación de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados.....	144
5.2.3 Fusión de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados.....	145
5.2.4 Análisis y selección de dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados.....	147
5.2.5 Descripción de las dimensiones y sub dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados.....	149
5.3 Primer borrador del modelo.....	155
Capítulo 6. Validación del modelo por parte de un juicio de expertos y expertas.....	166
6.1 La selección de los expertos y las expertas.....	168
6.2 El protocolo de validación.....	170
6.3 Pertinencia y claridad de los elementos propuestos.....	172
6.4 Aportaciones y sugerencias para la definición del modelo.....	181
6.5 Segundo borrador del modelo.....	189

Capítulo 7. Aplicación experimental del modelo a un grupo piloto.....	192
7.1 Fiabilidad y validez del instrumento.....	195
7.2. Análisis de consistencia interna.....	196
7.3. Discriminación de los ítems.....	198
7.4. Revisión de los elementos del modelo.....	201
7.5. Tercer borrador del instrumento. El modelo definitivo.....	208
 Capítulo 8. Aplicación experimental del modelo a un grupo piloto.....	 211
8.1 Valoración de la dimensión Identidad.....	213
8.2 Valoración de la dimensión Formación.....	217
8.3 Valoración de la dimensión Organización y Gestión.....	221
8.4 Valoración de la dimensión Desafíos.....	228
8.5 Valoración de la dimensión Satisfacción.....	231
8.6 Valoración de las dimensiones entre grupos.....	234
 Capítulo 9. Conclusiones y propuestas.....	 238
9.1. Conclusiones generales del estudio.....	239
9.2. Propuesta de un plan formativo dirigido al profesorado.....	250
9.3. Limitaciones y prospectiva.....	259
 REFERENCIAS.....	 263
 ANEXOS.....	 291
Anexo 1. Cuestionario inicial.	293
Anexo 2. Protocolo de validación. Borrador 1.....	301
Anexo 3. Cuestionario dirigido a escuelas católicas. Pilotaje. Borrador 3.....	313
Anexo 4. Carta de presentación a centros.....	323
Anexo 5. Modelo definitivo. Familias.....	325
Anexo 6. Modelo definitivo. Docentes.....	331
Anexo 7. Modelo definitivo. Directivos.....	337

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Significación de la calidad según el contexto.....	26
Tabla 2. Evolución cronológica del concepto de calidad.....	27
Tabla 3. Conceptos de calidad.....	28
Tabla 4. Definiciones de calidad educativa.....	56
Tabla 5. Tratamiento de la calidad en las sucesivas Leyes Educativas.....	62
Tabla 6. Evolución de la evaluación de la calidad educativa.....	67
Tabla 7. Indicadores homologados para la autoevaluación de centros.....	74
Tabla 8. Dimensiones de la gestión educativa.....	78
Tabla 9. Modelos de gestión.....	79
Tabla 10. Clasificación de los centros por enseñanza que imparten.....	109
Tabla 11. Instituciones que dirigen centros de ideario católico.....	110
Tabla 12. Centros educativos en Córdoba (capital).....	110
Tabla 13. Centros educativos en Córdoba (provincia).....	111
Tabla 14. Oferta educativa.....	112
Tabla 15. Motivos para la elección del centro.....	124
Tabla 16. Motivos para descartar un centro.....	125
Tabla 17. Edad de los trabajadores que desempeñan una función directiva en el centro.....	126
Tabla 18. Función directiva.....	126
Tabla 19. Función de tutoría.....	127
Tabla 20. Escala de medición del cuestionario.....	130
Tabla 21. Principios fundamentales de los modelos de gestión de la calidad seleccionados.....	143
Tabla 22. Principios unificados de los modelos de gestión de la calidad.....	144
Tabla 23. Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico.....	146
Tabla 24. Dimensiones de los modelos de gestión de calidad seleccionados.....	148
Tabla 25. Elementos de la dimensión liderazgo.....	150
Tabla 26. Elementos de la dimensión organización y gestión.....	151
Tabla 27. Elementos de la dimensión personal.....	151
Tabla 28. Elementos de la dimensión formación.....	152

Tabla 29. Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión liderazgo.....	152
Tabla 30. Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Organización y Gestión.....	153
Tabla 31. Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Personal.....	154
Tabla 32. Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Formación.....	155
Tabla 33. Dimensiones de los modelos que desembocan en los apartados de nuestro modelo.....	156
Tabla 34. Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Pastoral.....	157
Tabla 35. Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Formación.....	158
Tabla 36. Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Organización y gestión.....	159
Tabla 37. Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Desafíos.....	160
Tabla 38. Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Satisfacción.....	161
Tabla 39. Descripción del grupo de expertos.....	161
Tabla 40. Valoración de las competencias de la Dimensión Pastoral.....	174
Tabla 41. Valoración de las competencias de la Dimensión Formación.....	175
Tabla 42. Valoración de las competencias de la Dimensión Organización y Gestión.....	176
Tabla 43. Valoración de las competencias de la Dimensión Desafíos.....	179
Tabla 44. Valoración de las competencias de la Dimensión Satisfacción.....	180
Tabla 45. Modificaciones incorporadas de la Dimensión Pastoral.....	182
Tabla 46. Modificaciones incorporadas de la Dimensión Formación.....	184
Tabla 47. Modificaciones incorporadas de la Dimensión Organización y Gestión.....	185
Tabla 48. Modificaciones incorporadas de la Dimensión Desafíos.....	187
Tabla 49. Modificaciones incorporadas de la Dimensión Satisfacción.....	188
Tabla 50. Modelo resultante del juicio de expertas y expertos.....	189
Tabla 51. Comportamiento de los ítems.....	196
Tabla 52. Poder de discriminación estadística de los ítems del modelo.....	196
Tabla 53. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión Identidad.....	202
Tabla 54. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión Formación.....	203
Tabla 55. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión Organización y Gestión.....	204
Tabla 56. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión Desafíos.....	206

Tabla 57. Modificaciones en el borrador 2. Dimensión Satisfacción.....	207
Tabla 58. Cuestionario definitivo dirigido a diferentes sectores del ámbito educativo.....	209
Tabla 59. Valoración de la dimensión Identidad.....	213
Tabla 60. Diferencia de medias en la dimensión Identidad.....	215
Tabla 61. Valoración de la dimensión Formación.....	217
Tabla 62. Diferencia de medias en la dimensión Formación.....	219
Tabla 63. Valoración de la dimensión Organización y Gestión.....	222
Tabla 64. Diferencia de medias en la dimensión Organización y Gestión.....	225
Tabla 65. Valoración de la dimensión Desafíos.....	228
Tabla 66. Diferencia de medias en la dimensión Desafíos.....	230
Tabla 67. Valoración de la dimensión Satisfacción.....	231
Tabla 68. Diferencia de medias en la dimensión Satisfacción.....	233
Tabla 69. Análisis descriptivo de las dimensiones.....	235
Tabla 70. Diferencia de medias en las dimensiones de análisis en atención al grupo informante.....	236
Tabla 71. Dimensiones y número de indicadores del Modelo de Gestión de la Calidad Integral Escuelas Católicas.....	249
Tabla 72. Indicadores relativos a la dimensión Identidad.....	250
Tabla 73. Indicadores relativos a la dimensión Formación.....	250
Tabla 74. Indicadores relativos a la dimensión Organización y Gestión.....	251
Tabla 75. Indicadores relativos a la dimensión Desafíos.....	252
Tabla 76. Indicadores relativos a la dimensión Satisfacción.....	252

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Ciclo Deming de mejora continua.....	36
Figura 2. Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence.....	37
Figura 3. Criterios del Modelo EFQM.....	41
Figura 4. Qué persigue una buena gestión educativa.....	76

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por su globalización y cambios constantes. Está sujeta a multitud de rápidas y profundas transformaciones tecnológicas y sociales, que dan lugar a un nuevo escenario de relación y participación ciudadana, en la que se combinan nuevas formas de progreso y conocimiento. En este sentido las instituciones educativas necesitan atender a las demandas planteadas por la sociedad (Salinas, 2008). Concretamente los centros de ideario católico, en su constante búsqueda de la excelencia educativa, la satisfacción de las familias y la mejora continua, deben esforzarse en establecer un sistema que gestione eficazmente todos los ámbitos de la organización y garantice su calidad.

La educación católica debe promover el desarrollo de una ciudadanía crítica, autónoma, participativa y unida en la fe, para dar respuesta a estos nuevos retos, lo cual requiere un esfuerzo en recursos didácticos, en formación y en estrategias de planificación para sus acciones de organización y gestión. Por este motivo, no se puede limitar a enseñar conocimientos, sino que se debe formar para el desarrollo vital a partir de la transmisión de unos valores que permitan recuperar a los discentes su función socializadora, integradora, inclusiva y humana dentro de la sociedad. Una de las acciones relevantes de este estudio ha sido el análisis bibliográfico de modelos de gestión de la calidad que han destacado por sus resultados en el ámbito empresarial y sus adaptaciones al ámbito educativo. Se han analizado y combinado sus principios, con los que definir unas dimensiones e indicadores y elaborar un modelo final aplicable a estos centros educativos.

En esa dirección se ha generado este estudio que se presenta como Tesis Doctoral, al entender que el futuro de la escuela se encuentra en un nuevo contexto de responsabilidad compartida, no solo por el profesorado sino también por la sociedad en la que se encuentra inmersa. La escuela es un lugar donde se educa a través del contexto de vida, el clima que los docentes y discentes crean en el ambiente, en el que desarrollan las actividades de instrucción y aprendizaje y la calidad de las relaciones interpersonales. La educación, y el rol que desempeñan tanto las familias como el profesorado y los equipos directivos, se ha convertido en un proceso complejo que ha de empezar a entenderse como el elemento favorecedor, que tiene el poder de pleno desarrollo de la centralidad de la persona que aprende. Esto significa que cada vez más se requiere un nivel de exigencia superior a la escuela y, por ende, a los mencionados agentes educativos, que en el presente trabajo tienen un lugar destacado, puesto que han sido los informantes seleccionados para la aplicación del modelo de gestión elaborado.

Familias, docentes y equipos directivos, principales referentes del estudio han colaborado y representado un papel fundamental en la investigación, pero debe quedar claro que el alumnado es el eje sobre el que versa y gira el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sobre la calidad de los centros de titularidad católica se plantean una serie de preguntas como por ejemplo ¿cuáles son los modelos de gestión de la calidad que se emplean en las diferentes instituciones educativas? ¿qué principios, dimensiones e indicadores sirven de base para configurar los modelos de gestión? ¿qué elementos son comunes en dichos modelos de gestión que sirvan para elaborar uno nuevo, adaptado a las características propias de estos centros? ¿cómo se pueden incluir los principios de la educación católica proporcionados por el magisterio de la Iglesia, que enriquezca el nuevo modelo de gestión de la calidad?

Para dar respuesta a estas cuestiones, esta Tesis Doctoral se organiza en tres bloques. El primer bloque se estructura en tres capítulos, centrados en la fundamentación teórica como justificación epistemológica de esta investigación. En el capítulo primero titulado "Calidad. Concepto y Modelos", se comienza con una aproximación a los conceptos de calidad, calidad educativa y gestión educativa. Llegado este último concepto, se describen los principales modelos de gestión de la calidad. Seguidamente se lleva a cabo un análisis de los modelos de gestión de la calidad, que han sufrido adaptaciones para ser usados en el ámbito educativo.

En el segundo capítulo titulado "Calidad en educación", se profundiza en el concepto de calidad educativa a nivel general, a través de diferentes autores y normativas, para adentrarse, de una forma más específica, en la calidad educativa en centros católicos, que es el objeto de estudio de esta investigación. En este capítulo se presenta el tratamiento de la calidad en la legislación educativa española, en la evaluación de la calidad de la educación y en la gestión de la calidad en educación.

Se retoma la función de la escuela católica como escuela de todos y para todos, que garantice la libertad de enseñanza y, por consiguiente, el derecho de las familias a escoger la escuela que mejor responda a su propia concepción educativa. Por este motivo, se finaliza el primer bloque con el capítulo tercero titulado "Centros educativos de ideario católico", en el que se analizan la identidad y misión de la escuela católica, la Declaración *Gravissimum*

Educationis, el *Instrumentum Laboris* "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" y la situación de los centros escolares de titularidad católica en España y Andalucía.

El segundo bloque, constituido por tres capítulos, comienza por el cuarto capítulo titulado "Metodología de la investigación", que se centra en los aspectos metodológicos del estudio. Para ello, se comienza con la descripción del problema de investigación y los objetivos planteados. Se presenta a continuación el diseño de investigación a partir del desarrollo de tres fases, que marcarán el plan de trabajo y se describe la población de referencia y la muestra participante, así como los instrumentos de recogida de información utilizados. Por último, se explica las estrategias de análisis de datos empleadas para el tratamiento de toda la información recogida.

El capítulo quinto, "Fase 1. Estudio documental comparativo" tiene por objeto realizar un análisis bibliográfico en torno a modelos de gestión de la calidad, para identificar principios definitorios que se puedan enfocar a la excelencia educativa.

El capítulo sexto, titulado "Validación del modelo por parte de un juicio de expertos y expertas, que pretende identificar si las preguntas del instrumento diseñado son adecuadas, si el enunciado de los ítems es correcto y comprensible, si las preguntas tienen una extensión adecuada, si las respuestas disponen de una categorización correcta, si se produce algún tipo de resistencia o barrera psicológica o rechazo hacia algunas preguntas, si están ordenadas de forma lógica y si la duración de realización del cuestionario es apropiada. Para ello se ha llevado a cabo una aplicación experimental del modelo a un grupo de expertos en evaluación institucional.

El capítulo séptimo, titulado "Fase 3. Aplicación experimental del modelo a un grupo piloto" expone los pasos seguidos para la elaboración, validación y actualización del modelo que se aplicará a una selección de directivos, docentes y familias de centros educativos de ideario católico.

El tercer bloque está integrado por el capítulo octavo titulado "Aplicación del modelo resultante a centros de ideario católico en Córdoba", en el que se exponen los datos descriptivos obtenidos de la aplicación del instrumento de recogida de información. Se

analizan cada uno de los casos en relación a los interrogantes planteados, detallando la influencia y relevancia de las dimensiones de análisis.

Por último, en el cuarto bloque, constituido por el capítulo noveno y titulado "Conclusiones y propuestas", los resultados se someten a un proceso de discusión, a partir del marco teórico, tomado como referente, para trazar un conjunto de reflexiones que se desprenden de la investigación realizada desde la perspectiva de los agentes educativos seleccionados: familias, docentes y familias. Esto ha dado lugar a la propuesta de un modelo de gestión dirigido al profesorado y directivos de centros educativos de ideario católico, que ayude a mejorar las necesidades que refleja el estudio y con la finalidad de cubrir las demandas encontradas.

CAPÍTULO 1

CALIDAD: CONCEPTO Y MODELOS

CAPÍTULO 1

CALIDAD: CONCEPTO Y MODELOS

- 1.1. Calidad: concepto y delimitación
- 1.2. Modelos de gestión de la calidad
 - 1.2.1. Modelo Deming
 - 1.2.2. Modelo Malcolm Baldrige
 - 1.2.3. Modelo Europeo de Gestión de la calidad EFQM
 - 1.2.4. Modelo EQM. Calidad Total
 - 1.2.5. Modelo ISO 9000/2000

En este capítulo se desarrollan las cuestiones relativas a qué se entiende por calidad y a cuáles son los modelos destacados de gestión de la calidad. Se realiza un recorrido por las diferentes definiciones del término, atendiendo a las ideas de autores que lo delimitan y analizan desde una perspectiva general hasta una visión más concreta y específica.

La tendencia actual de la sociedad occidental, tanto en el sector privado como en el público, pasa por adoptar modelos de gestión que sirvan de referente y guía en los procesos de mejora continua, tanto de fabricación de productos como de servicios ofrecidos. Se han revisado diferentes modelos de gestión de la calidad creados para el ámbito empresarial y que posteriormente han podido ser adaptados, contextual y pedagógicamente, para su aplicación en centros educativos.

1.1. Calidad: concepto y delimitación

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), la calidad es: "la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor y la adecuación de un producto o servicio a las características especificadas".

La definición de calidad es compleja. Para Herrera (2006), es un término "desconcertante mientras no se elimine la vaguedad, producto de la imprecisión en su significado" (p. 108) y para Jaramillo (2004) "pareciera que, debido a los numerosos sentidos

que prevalecen, la calidad adquiere un carácter vago” (p. 93). Para Pérez, López, Peralta y Municio (2000), el término calidad genera confusión debido a que es un término complejo para el cual se usan definiciones que no lo abarcan en su totalidad, reduciendo por tanto la definición del mismo. Además, estos autores afirman que, según el ámbito en el que se aplique y los objetivos para los que se necesite, tendrá consecuentemente unas especificidades u otras.

Se trata, pues, de un término polivalente que se aplica a los más diferentes ámbitos; así se habla de calidad de vida, calidad empresarial, calidad de gestión, calidad de servicio o de producción, etc. Según Pérez, López, Peralta y Municio (2000), el término calidad se usa frecuentemente y tiene distintas aplicaciones. En él se engloban ideas, modelos y propuestas muy diversas que requieren cierta clarificación. Se usa para referirse a la vida, a las personas, relaciones humanas, bienes y servicios o procesos y productos.

Es un término polisémico, cuyo significado es difícil de precisar y en su definición intervienen numerosos factores, como el sujeto que la ofrece o el que la recibe, el contexto en que se aplica, su finalidad, los logros que se esperan y el punto de vista desde el que se trate, entre otros. Gairín (1999) analiza la problemática conceptual del término calidad, manifestando su carácter multidimensional, la dependencia de la significación atribuida por los diferentes grupos de interés, de los criterios que se utilicen para seleccionar elementos relevantes o de la importancia dada a unas u otras dimensiones y de la finalidad que se le otorgue:

la calidad se presenta como un objetivo deseable, al significar lo bueno y lo aceptable. Sin embargo, constituye una trampa cuando sirve de coartada a planteamientos liberales que justifican desde la racionalidad la necesidad de cuantificar resultados, clasificar situaciones y distribuir recursos (p.11).

Lo dicho anteriormente hace que, aunque las diferentes perspectivas, desde las que se ha afrontado el concepto de calidad, tengan contenidos coincidentes, se haga difícil encontrar una definición unívoca y adecuada en todos sus usos.

Aún reconociendo la dificultad, Alcántara (2006) considera que la calidad puede ser definida atendiendo al cumplimiento de los objetivos marcados y se refiere no solo a la calidad del producto, sino también de los procesos:

Es una noción pluridimensional, aunque se la puede definir como el ajuste al logro de los objetivos que la institución ha fijado de antemano. Se aclara también que el concepto de calidad no se refiere exclusivamente a los productos, sino también a los procesos efectuados por el sistema, el cual funciona como un todo coherente para garantizar la pertinencia social. (p. 20).

Duque (2005) indica la importancia de establecer la delimitación del concepto de calidad para concretar una definición basada en la búsqueda y establecimiento de sus diferentes dimensiones y características:

Algunas veces, dada la subjetividad inmersa en el concepto en estudio, estas dimensiones no son tan fácilmente observables por los sujetos, sino que son abstracciones realizadas a partir de atributos o características que éstos perciben. Al revisar la literatura académica se encuentran definiciones de calidad que implican una dependencia del nivel de atributos del producto, mientras que en la literatura de gestión es definida mediante dimensiones puntuales (p. 69).

Griful y Canela (2005) indican que, según el contexto, se pueden encontrar distintas definiciones de calidad (ver tabla 1), según las necesidades que se desean atender, la adecuación del uso para el que se estime conveniente, las características del producto y, en un contexto más elevado como es el ideológico, la excelencia.

Tabla 1
Significación de la calidad según el contexto

Ambito de aplicación	Significado
Producto	Atributos deseables
Uso del producto	Adecuación para la aplicación prevista
Producción	Valores que adquieren los parámetros del proceso
Valor del producto	Satisfacción del comprador con lo que obtiene por el precio que paga. (Relación calidad-precio).
Contexto ideológico	Excelencia empresarial

Nota. Adaptado de "Gestión de la calidad", por E. Griful y M. Canela, 2005, Barcelona: UPC, p. 8.

Deming (1989) indica, acerca de la pregunta sobre la calidad, que se debe tener en cuenta que la respuesta dependerá del sujeto que tenga que responderla:

la calidad solo puede definirse en función del sujeto. ¿Quién juzga la calidad? En la mente del operario, él fabrica la calidad si puede estar orgulloso de su trabajo. Para él, la mala calidad supone pérdida del negocio, y quizá de su trabajo. La buena calidad, piensa él, hará que la compañía siga en el negocio. Todo esto es cierto tanto en las empresas de servicios como en las de fabricación (p. 132).

Es necesario pues registrar y analizar las reacciones del cliente y de los profesionales, de forma que se puedan atender y anticipar las demandas y requisitos conforme evolucionan y cambian en busca de una buena calidad en la prestación del servicio. De acuerdo con Álvarez, Álvarez y Bullón (2006), la calidad “representa un proceso de mejora continua, en el cual todas las áreas de la empresa buscan satisfacer las necesidades del cliente o anticiparse a ellas, participando activamente en el desarrollo de productos o en la prestación de servicios” (p. 5).

Desde una perspectiva muy empresarial, Pérez (1994) considera que la calidad busca la satisfacción de las necesidades y la respuesta a las expectativas de los clientes “a un precio igual o inferior al que ellos asignan al producto o servicio en función del "valor" que han recibido y percibido” (p. 25). En este sentido, la calidad tiene como meta ofrecer bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes y atender a sus expectativas.

Para Senlle y Gutiérrez (2005) la calidad "es un camino, no un logro limitado" (p. 3) y la institución en la que se desarrolle habrá de tener implantado un sistema de mejora continua mediante el cual se evolucione cada día. El concepto de calidad ha ido evolucionando desde sus orígenes, aumentando objetivos y cambiando su orientación hacia la satisfacción plena del cliente (ver tabla 2).

Tabla 2
Evolución cronológica del concepto de calidad

Productos	Inspección		
		1752	Código Hammurabi(1752)
		1450	Figura de inspector
		1700	Revolución Industrial (1750)
		1800	División del trabajo (Japón)
		1920	W. Shewhard crea Control Estadístico de la Calidad (1924)
		1930	

Tabla 2 (continuación)

Evolución cronológica del concepto de calidad

Procesos	Control de Calidad	1940	Se crea JUSE, ASQC e ISO (1946-1947). Primer concepto de Calidad (Juran, 1946)
		1950	Modelo Deming (1951)
Sistemas	Aseguramiento de la Calidad	1960	Círculos de Calidad (Japón, 1962)
		1970	Feugenbaum introduce el término Calidad Total (1969-1970)
Personas	Calidad Total	1980	Serie de normas ISO 9000 (1987). Modelo Malcolm Baldrige (1988). Modelo Europeo de Excelencia (1987)
		1990	Modelo Iberoamericano de la Calidad (1990)
Competitividad	Gestión de la Calidad Total o Excelencia	2000 2010	

Nota. Adaptado de "Calidad y su evolución: una revisión", por K. Saumeth, T. Ruiz, L. Solís y F. Martínez, 2012. *Dimensión Empresarial*, 10(2). p. 102.

Esta evolución conceptual se ha ido vertiendo en definiciones, mediatizadas por diferentes enfoques: enfoque trascendente, enfoque basado en el producto, en el cliente, en la producción o en el valor (Gairín, 1999). En correspondencia con lo dicho anteriormente y con la evolución del enfoque sobre la calidad, expuesto en la tabla anterior, a lo largo de la historia del concepto, se han aportado numerosas definiciones, que se muestran a continuación (ver tabla 3).

Tabla 3

Conceptos de calidad

Autoría	Definición
Platón	Excelencia como superioridad absoluta, «lo mejor». Asimilación con el concepto de «lujo». Analogía con la calidad de diseño
Shewhart (1924)	Establecer especificaciones. Medir la calidad por la proximidad real a los estándares. Énfasis en la calidad de conformidad. Cero defectos
Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985-1988)	Discrepancia existente entre lo esperado y lo percibido
Ishikawa (1988)	Desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que debe ser económico, útil y satisfactorio para el consumidor final
Deming (1988)	Grado predecible de uniformidad y fiabilidad a un bajo coste. Debe ajustarse a las necesidades del mercado
Harrington (1990)	Cumplir o exceder las expectativas del cliente a un precio que sea capaz de soportar

Tabla 3 (continuación)

Conceptos de calidad

Autoría	Definición
Feigenbaum (1991)	Proceso que debe comenzar con el diseño del producto y finalizar sólo cuando se encuentre en manos de un consumidor satisfecho
Schrolder (1992)	Incluir cero defectos, mejora continua y gran enfoque en el cliente. Cada individuo tiene la facultad de definir la calidad con sus complementos
Juran (1993)	Conjunto de características que satisfacen las necesidades de los clientes.
Crosby (1996)	Cumplimiento de normas y requerimientos precisos
Hansen (1996)	Grado o nivel de excelencia, es una medida de lo bueno de un producto o servicio
Lepeley (2007)	Resultado de un proceso desarrollado por personas para satisfacer necesidades de otras personas
Valls (2007)	Priorizar la eficacia en la consecución de los objetivos que marcan los requisitos del cliente de la forma más eficiente posible

Nota. Elaboración propia.

Calidad y evaluación son términos que se implican. Para Municio (2004),

la calidad es el referente que se utiliza para evaluar un programa. La calidad existe por sí misma sin necesidad de que se produzca evaluación, mientras que no se puede dar la situación inversa (evaluación sin definición de calidad). En consecuencia, la calidad es lo sustantivo, lo esencial, mientras que la evaluación es lo adjetivo y complementario. De tal manera esto es así que la historia y el sentido de la evaluación está condicionado por el de la calidad y de la filosofía e ideología que la impulsan (p. 489).

González (2004) expone que el término evaluación, surgido en Estados Unidos a principios del siglo XX a partir del proceso de industrialización, obliga a las instituciones a adaptarse a las exigencias del sector de producción y servicios. Para este autor, en este momento de cambio y evolución que sufren los países industrializados, el uso de algún instrumento que guíe a las instituciones en su labor resulta especialmente relevante llegando a convertirse en una exigencia para las organizaciones educativas, los gobiernos y las administraciones públicas, ya que "la evaluación es el instrumento del que se sirve la institución para ofrecer un servicio de calidad." (González, 2004, p. 34).

En este sentido, Abad (1997) afirma que la evaluación es un proceso que proporciona:

medida juzgada de acuerdo con un estándar, valoración de las posibles consecuencias de los resultados para el entorno, indagación de las posibles causas de los fallos y el establecimiento de soluciones y recomendaciones para la mejora (p. 24).

De acuerdo con Hernández (2009), para evaluar, los evaluadores deben reunirse con las personas responsables de la toma de decisiones y de esta manera tratar de identificar y delimitar la información necesaria, obteniendo y procesando dichas informaciones y considerando la información recibida y tratada para proporcionársela a los responsables de la toma de decisiones para que éstas sean más racionales y fundamentadas. Para esta finalidad, la evaluación se constituye en:

el proceso que sirve por un lado para conocer y valorar algo a partir de estimaciones, apreciaciones, interpretaciones y explicaciones necesarias y, por otro lado, para favorecer y orientar la toma de decisiones y producir innovaciones que representen mejoras en la realidad encontrada (p. 19).

Dice Poggi (2008) que la evaluación produce conocimiento sobre una determinada realidad, pero su propósito no debe limitarse únicamente a este conocimiento, sino que también debe pretender ofrecer indicios para mejorar aquellos aspectos que resultan problemáticos. Para ello hay que tener muy claras las metodologías que diseña, los actores involucrados, el modo de producir los juicios evaluativos fundados en la evidencia, etc.

Según los autores estudiados, se puede incidir en la necesidad actual de analizar todos y cada uno de los ámbitos que forman parte del proceso y resultados en una organización o institución, manteniendo una búsqueda constante de la mejora continua:

La relevancia adquirida por la evaluación supera el ámbito específico de los diferentes países para adquirir una dimensión internacional, de forma que, hoy día, son innumerables las propuestas de evaluación a nivel mundial y europeo, que avalan dicha relevancia (Tomás, 2014, p. 6).

Siguiendo con esta idea, para obtener con garantías el éxito perseguido, resulta imprescindible apoyarse en un modelo que oriente, planifique y guíe a lo largo del proceso e informen al personal de la organización del método a seguir:

Las informaciones que aportan la mayor parte de instituciones de evaluación, sean nacionales o internacionales, se estructuran en dos grandes enfoques: indicadores y estudios. Los enfoques basados en indicadores pretenden aportar datos o resultados que permitan informar acerca de diversas características de los sistemas (De la Orden y Jornet, 2012, p. 74).

Uno de los modelos destacados en este sentido es el CIPP, desarrollado por Stufflebeam que contempla en su estructura básica los cuatro elementos que forman sus siglas: evaluación del contexto (como ayuda para la designación de las metas), evaluación de entrada (como ayuda para dar forma a las propuestas), evaluación del proceso (como guía de su realización) y evaluación del producto (al servicio de las decisiones de reciclaje). (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). La evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para las personas a las que deben servir, lo que conlleva un análisis profundo de varios niveles del programa y de la organización.

El interés por la evaluación y la necesidad de analizar su seguimiento se concreta en indicadores. Los indicadores son instrumentos que pueden proporcionar información y destacarla, favoreciendo la comprensión y adaptándose a las necesidades de análisis de cualquier ámbito (Tiana, 1999). En otro sentido, los indicadores de un proceso, dan una idea de lo que hay que medir para conocer la capacidad del proceso y su eficacia, mostrarán si el proceso se está haciendo dentro de los márgenes de error previstos o tolerables e incluso permitirán comparar en cada momento el grado de calidad de una característica o de un parámetro con respecto a unos niveles deseados y los niveles reales (Alcalde, 2009).

Martínez (2010) expone que el término indicador se utiliza en sentidos no coincidentes, que forman parte del proceso de operacionalización: variables, dimensiones e indicadores y destaca que "el concepto clave es el de variable, que denota un aspecto de la realidad que se quiere explorar que adopta valores distintos en la población que se estudia" (p. 4).

El uso de indicadores marcará pautas de actuación y ayudará en la toma de decisiones: su propósito fundamental consiste en reducir la complejidad del ámbito al que se refieren a una colección manejable de datos significativos, permitiendo su interpretación y su diagnóstico, apoyando los procesos de toma de decisiones y orientando la acción (Tiana, 1999, p. 27).

En este sentido, la selección, uso y revisión de los indicadores, orientará el proceso de análisis para con el aspecto de la realidad (variable) que se analiza.

Según los autores estudiados, se puede incidir en la necesidad actual de analizar todos y cada uno de los ámbitos que forman parte del proceso y resultados en una organización o institución manteniendo una búsqueda constante de la mejora continua, "la relevancia adquirida por la evaluación supera el ámbito específico de los diferentes países para adquirir una dimensión internacional, de forma que, hoy día, son innumerables las propuestas de evaluación a nivel mundial y europeo, que avalan dicha relevancia" (Tomás, 2014, p. 6).

Ahondando en esta idea, para obtener con garantías el éxito perseguido, resulta imprescindible apoyarse en un modelo que oriente, planifique y guíe a lo largo del proceso e informen al personal de la organización del método a seguir. En general las instituciones aportan información que se puede estructurar en dos pilares, " se estructuran en dos grandes enfoques: indicadores y estudios... Los enfoques basados en indicadores pretenden aportar datos o resultados que permitan informar acerca de diversas características de los sistemas". (De la Orden y Jornet, 2012, p. 74).

1.2. Modelos de gestión de la calidad

Los modelos de gestión de la calidad que se exponen a continuación surgen de las necesidades de instituciones empresariales que con el objetivo de avanzar en la mejora y evolución constante, deciden analizarse y mostrar sus resultados siguiendo unas pautas de actuación prefijadas. Al ser creados para el ámbito empresarial, posteriormente sufrirán adaptaciones contextuales y pedagógicas que facilitarán su aplicación en centros educativos.

En este sentido, Camisón, Cruz y González (2006) establecen el concepto de modelo de gestión de la calidad, su funcionalidad y elementos constitutivos:

Los modelos de Gestión de la Calidad son marcos que brindan consejo y guía sobre cómo operativizar y poner en práctica los principios, las prácticas y los métodos de control, gestión y mejora de la calidad, desde un cierto enfoque. Ofrecen asistencia en la identificación de los elementos que un sistema de Gestión de la Calidad debe abarcar, en los principios que deben inspirar su diseño y puesta en práctica, así como en la manera de implantarlo y actualizarlo (p. 27).

Cada día son más las organizaciones que apuestan por la gestión de la calidad como fórmula para generar ventajas competitivas a largo plazo. Cuando dicha gestión afecta la totalidad de la organización, se asegura la calidad o al menos la finalidad de comprobar que se realizan todas las actividades programadas de forma satisfactoria. De acuerdo con Aja (2002), en una sociedad volcada en las nuevas tecnologías, donde la información es progreso y el factor humano la clave para gestionarlo, resulta fundamental seleccionar la información de calidad que determine y concrete los objetivos del sistema.

Lepeley (2007) afirma que "la calidad es el resultado de un proceso desarrollado por personas para satisfacer necesidades de otras personas" (p. 20), surgiendo de esa forma el concepto de cliente que paga o adquiere un producto o servicio. De entre los modelos de Gestión de Calidad, interesa un modelo orientado a las personas e integrador de todas las áreas de gestión, que intervienen en el proceso productivo en la continua búsqueda de la mejora y adaptación a los clientes.

Son muchos los autores que se han preocupado por analizar en qué medida la utilización de herramientas de mejora de la calidad incide realmente sobre la capacidad competitiva y el rendimiento de las empresas, que han adoptado algún modelo de gestión de la calidad, en este sentido, Heras, Marimon y Casadesús (2009) tras investigaciones realizadas en organizaciones del sector productivo y de servicios, que adoptan la gestión de la calidad según estándares de modelos como ISO 9001:2000 y/o el modelo EFQM, indican que algunas de las herramientas utilizadas, "parecen estar positivamente relacionadas con la mejora de la competitividad comercial" (p.27).

Los métodos por lo general, hacen hincapié en dirigir los esfuerzos de la empresa hacia el seguimiento de un método que defina los resultados para los clientes, empleados, sociedad y todos aquellos que de una u otra forma estén participando en la organización. Con respecto a esta idea, Nieves y Ros (2006) coinciden, tras el análisis comparativo de algunos de los modelos más destacados (EFQM, Deming, Iberoamericano para la Excelencia, Baldrige e ISO 9000) en unas características comunes:

Todos ellos sirven de autoevaluación, bien para incorporar mejoras bien para comprobar el funcionamiento y rendimiento organizativo... y todos los Modelos conciben la organización como conjunto de subsistemas relacionados y conectados entre sí, todos tiene su papel y su importancia específica en el logro del objetivo primordial, la excelencia y la mejora continua (p.10).

1.2.1. Modelo Deming

El autor del Modelo, el Dr. Edwards Deming, dirigió una consultoría de éxito durante más de 40 años en Estados Unidos. Entre sus clientes se encontraban importantes empresas de telefonía, transporte, hospitales, firmas de abogados; es decir, diferentes tipos de empresas e instituciones (Ramírez, 2009). Su método ha estado presente en Japón desde 1951 y se creó con el objeto de convertirse en una herramienta para la mejora de las empresas de ese país. Este modelo, promulga un premio que se entrega a las empresas que destacan sobresalientemente por la dirección y control de calidad. Se pretende que cada empresa realice una autoevaluación, entienda su condición actual, determine sus objetivos y retos y, además, acuerde cómo logrará cumplir con ellos. El Premio Deming a la calidad ha sido clave para la implantación de la cultura de la Calidad Total y es considerado como el pionero entre los diferentes modelos. En este modelo destaca la gran importancia que tienen los procesos implícitos en el funcionamiento de una organización para la calidad de la misma. Dentro de estos procesos hay que diferenciar los que provienen de la política general y los que recogen o analizan los resultados y, como indicadores, se encuentran los relativos a gestión, educación, recogida de información, análisis, estandarización, control, garantía de calidad y planificación, concediendo la misma ponderación a todos ellos (Gento, 1996).

Charantimath (2011) expone que este autor también es conocido por los catorce principios para establecer una cultura de calidad en la empresa:

1. Crear constancia en el propósito de mejora de un producto y servicio.
2. Adoptar las nuevas filosofías introducidas.
3. Cesar la dependencia de la inspección en masa.
4. Acabar con la práctica de buscar negocios basados en los precios.
5. Mejorar constantemente y permanentemente el sistema de producción y servicio.
6. Instituir la formación continua.
7. Instituir el liderazgo.
8. Expulsar y olvidar los temores.
9. Derribar las barreras entre el personal de distintas áreas.
10. Eliminar frase y exhortaciones impuestas.
11. Eliminar cuotas numéricas.
12. Eliminar las barreras de orgullo a las destrezas.
13. Instituir un vigoroso programa de formación.
14. Escoger las acciones donde realizar las transformaciones (p. 34-35).

Además de estos principios, Deming identificó siete obstáculos que afectan a la calidad y, en consecuencia, merman el crecimiento de las instituciones, como indica González (2004):

1. Falta de constancia en el propósito.
2. Énfasis en las utilidades a corto plazo.
3. Evaluación del desempeño. Clasificación según el mérito o análisis anual.
4. Movilidad de la alta gerencia.
5. Manejar una compañía sólo basándose en cifras visibles.
6. Costos médicos excesivos.
7. Costos excesivos de garantía (p. 36).

Todo esto se resume fácilmente en su Ciclo PDCA de Mejora Continua, conocido como Ciclo Deming: planificar (P), hacer lo que se planifica (D), medir y controlar lo que se hace (C), y actuar en consecuencia para mejorar los resultados (A). En la figura 1, puede verse cómo a través de un ciclo completo se revisan las fortalezas y debilidades de la institución y se recoge información para realizar sugerencias de mejora.

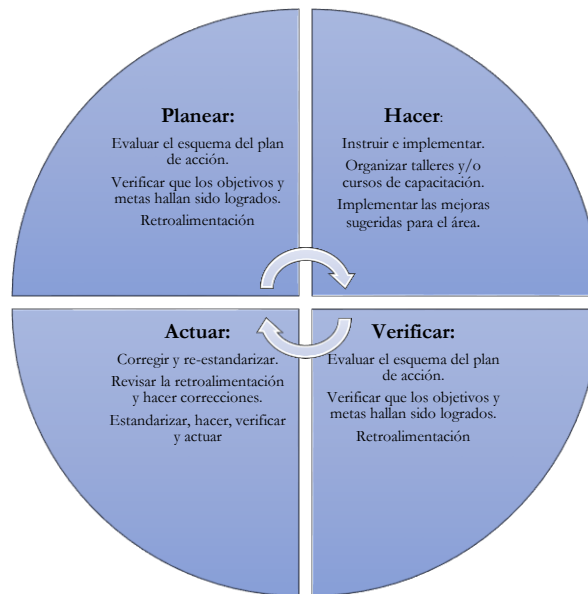


Figura 1. Ciclo Deming de mejora continua.
 Fuente: adaptado de Walton (2004, p. 18).

1.2.2. Modelo Malcolm Baldrige

Desde su introducción en 1897, el Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) ha tenido una gran influencia en la evaluación de los esfuerzos y sistemas de calidad. Muchas instituciones tanto públicas como privadas han utilizado las medidas derivadas de este programa de premios, para realizar autoevaluaciones. Andrade y Labarca (2011) indican la orientación y las estrategias de este modelo de gestión de la calidad

los líderes de la organización deben estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes. También deben dirigir, responder y gestionar el desempeño basándose en los resultados. Las medidas y los indicadores del desempeño y el conocimiento organizativo deben ser la base sobre la que construir las estrategias clave (p. 89).

Además, afirman que dichas estrategias tienen como finalidad la mejora de la institución y de los clientes, tomando forma con los criterios y subcriterios que indica este modelo.

Maderuelo (2002) afirma que los criterios son una herramienta útil para las empresas que desean llevar a cabo una autoevaluación y para proporcionar una retroalimentación a las

organizaciones candidatas. Los criterios en los que se fundamenta el modelo MBNQA ayudan a mejorar las prácticas del desempeño organizativo, las capacidades y los resultados, a facilitar la comunicación y compartir la información sobre las mejores prácticas entre las organizaciones, sirven como herramienta de trabajo para la comprensión y la gestión del desempeño y para guiar la planificación de la organización y las oportunidades de aprendizaje. (p. 43)

De este modo, se conseguirá una mejora en el desempeño general de la organización y la satisfacción de los consumidores y de los grupos de interés. La evaluación de las organizaciones candidatas se basa en sus logros y mejoras en siete áreas, conocidas como el Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence (ver figura 2), donde podemos ver la estrategia y planes de acción orientados al cliente y al mercado.

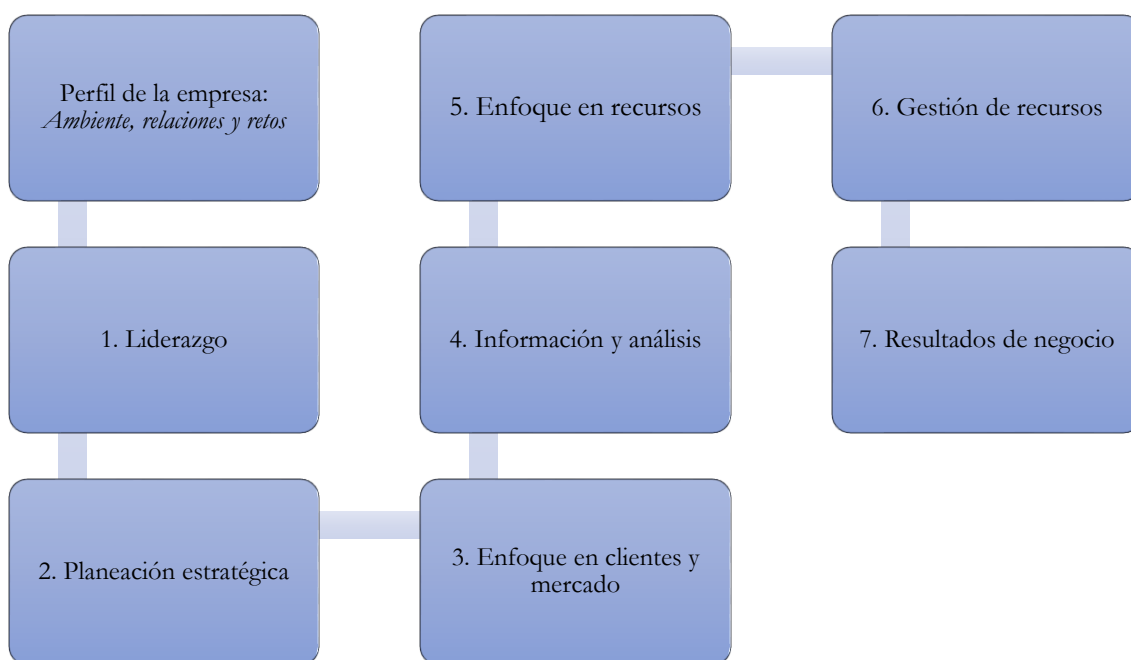


Figura 2. Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence.
Fuente: adaptado de Isotoools (2020).

Membrado (2002), en su obra sobre el planteamiento estratégico de la calidad total, habla de las siete categorías del modelo Baldrige. Estas categorías se estructuran a su vez en subcategorías, que son valoradas mediante un sistema de puntos.

La primera categoría, "Liderazgo" (120 puntos), remarca cómo los líderes de la organización son los que la guían y sostienen. También se analiza el gobierno de la

organización y cómo esta gestiona sus responsabilidades éticas, legales y con la comunidad.

La segunda categoría, "Planificación estratégica" (85 puntos), evalúa cómo la organización desarrolla los objetivos estratégicos y los planes de actuación. También examina cómo los objetivos estratégicos elegidos y los planes de actuación son desarrollados y modificados si las circunstancias lo requieren y cómo se mide el progreso. De esta se derivan dos subcategorías, "Proceso de desarrollo de la estrategia" y "Estrategia de la compañía" con 40 y 45 puntos respectivamente.

La tercera categoría, "Enfoque en el cliente y el mercado" (85 puntos), contempla cómo la organización determina los requerimientos, las necesidades, las expectativas y las preferencias de los clientes y de los mercados. También se analiza cómo la organización construye relaciones con los clientes y determina los factores clave que llevarán a la adquisición, satisfacción, fidelización y retención del consumidor, derivándose de esta las subcategorías "Conocimiento del mercado y los clientes" y "Satisfacción del cliente y mejora de las relaciones con los clientes", con 40 y 45 puntos respectivamente.

La cuarta categoría, "Información y análisis" (85 puntos), estudia cómo la institución analiza, dirige y mejora sus datos, la información y sus activos basados en el conocimiento. También examina cómo la organización revisa su desempeño. Esta categoría distingue "Medidas del resultado de la Gestión Total en la empresa" y "Análisis de los resultados de la compañía", con 40 y 45 puntos respectivamente.

La quinta categoría "Desarrollo y dirección de los Recursos Humanos" (85 puntos), tiene tres subcategorías, "Sistemas de trabajo" (35 puntos), "Educación, entrenamiento y desarrollo de los empleados" (25 puntos) y "Bienestar y satisfacción del empleado" (25 puntos). Se enfoca en los recursos humanos examina cómo los sistemas de trabajo de la organización y el aprendizaje de los empleados y su motivación permiten a todos ellos desarrollar y utilizar su completo potencial en alineación con los objetivos generales de la organización, la estrategia y los planes de actuación. También se examinan los esfuerzos de la organización para crear y mantener un entorno de trabajo y un clima de apoyo a los empleados que lleven a la excelencia del desempeño y a un crecimiento personal y organizativo.

La sexta categoría, "Gestión de procesos" (85 puntos), tiene también tres subcategorías, "Gestión de los procesos de producto y servicio", "Gestión de los procesos de soporte" y "Gestión de los procesos de proveedores y asociados" con 55, 15 y 15 puntos respectivamente, examina los aspectos clave del proceso de gestión de la organización, incluyendo procesos clave de los productos, servicios y organizativos para crear valor a los consumidores y a la organización y a apoyo clave a los procesos. Esta categoría incluye a todos los procesos clave y a todas las unidades de trabajo.

La séptima categoría "Resultados empresariales" (450 puntos), deriva en cinco subcategorías de resultados a saber: "Satisfacción del cliente " (115 puntos), "Financieros y de comportamiento en el mercado" (115 puntos), "Recursos humanos (80 puntos), "Proveedores y empresas asociadas" (25 puntos) y "Específicos de la empresa" (115 puntos). Esta última categoría examina el desempeño de la organización y su mejora en todas las áreas clave- resultados del producto y servicio, satisfacción de los clientes, resultados financieros y de mercado, resultados de los recursos humanos, resultados operativos, y liderazgo y responsabilidad social. Los niveles del desempeño se examinan en relación a la competencia y a otras organizaciones que proporcionan productos y servicios similares.

Miranda, Chamorro, y Rubio (2007), en referencia a la comparación entre el modelo Deming y el Malcolm Baldrige, indican que "existen algunos aspectos novedosos respecto al premio Japonés, ya que

no se centra únicamente en la eliminación de defectos, sino también en la creatividad para aumentar la satisfacción del cliente. Existen 3 categorías en el premio: empresas de producción, empresas de servicios y pequeñas empresas; pudiéndose concederse cada año hasta 12 premios por cada categoría (p. 219).

El premio, por tanto, se basa en un conjunto de criterios que persiguen la excelencia en el desempeño y que se dividen en elementos y áreas de resolución, en concreto, en las siete categorías que siguen: Liderazgo; Planificación Estratégica; Orientación a los alumnos, grupos de interés y mercado; Medición, análisis y gestión del conocimiento; Orientación al personal; Gestión de los procesos y Resultados del desempeño organizacional, para lo cual se debe pasar un examen. Estos Criterios Baldrige, proporcionan una manera integral para lograr y mantener un alto rendimiento en toda la organización, ayudando a las organizaciones

a alcanzar y a mantener el más alto nivel nacional de: resultados de aprendizaje, satisfacción del cliente y compromiso, productos, servicios, resultados, la eficiencia del proceso, la satisfacción y el compromiso con el trabajo, presupuestaria, financiera, los resultados del mercado y la responsabilidad social (Miranda, Chamorro y Rubio, 2007).

1.2.3. Modelo Europeo de Gestión de la calidad EFQM

En 1988, con la ayuda de la Comisión Europea, se funda la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Estaba constituida por catorce empresas europeas líderes en su sector, y su objetivo principal era el de ayudar a las empresas a ser más competitivas en el mercado mundial. Actualmente son más de ochocientos miembros los que forman parte de esta fundación y su papel es realmente importante para motivar hacia la eficiencia de las organizaciones europeas, y difundir la trascendencia de la mejora de la calidad, apoyando a los líderes de las organizaciones en el proceso hacia la puesta en práctica de programas de gestión de la calidad (Maderuelo ,2002).

Como afirman Camisón et al. (2006), el modelo se desarrolló en 1990 y el reconocimiento a la excelencia en forma de galardón es concedido anualmente desde 1992. Posteriormente, entre el 1997 y 1999, tras procesos de revisión se presentó un modelo general más avanzado donde los cambios más sustanciales hacen referencia a la inclusión de la innovación y el aprendizaje como claves de la ventaja competitiva; un mayor énfasis en los aspectos referidos a los clientes y demás grupos de interés influyentes en la organización, junto a la importancia atribuida al conocimiento dentro de la empresa; un mejor reflejo de los aspectos referentes al enfoque en resultados a través de la estrategia; así como a la ampliación de los contenidos de los distintos criterios y subcriterios que lo componen.

El modelo de evaluación de la excelencia en la gestión de la EFQM, parte de la base de que el logro de la excelencia organizacional, como meta ideal de las organizaciones, que en la opinión de Municio (2004) es el nivel más elevado de calidad -es decir, que un modelo de excelencia se entiende como el modelo que define el mayor nivel de calidad posible-, se inscribe en un proceso de mejora continua de todos sus componentes.

El modelo (ver figura 3) define dos tipos de criterios formando un total de nueve,

divididos según asistan al programa como agentes facilitadores o como resultados. Por una parte y actuando como agentes se encuentran cinco de ellos que hacen referencia al liderazgo, a las personas, a la política y estrategia, a las alianzas y recursos y el último, a los procesos. Por otra parte, marcados como resultados, están cuatro criterios más referidos a las personas, a los clientes, a la sociedad o como resultados clave de la organización (Domínguez y Lozano, 2005).

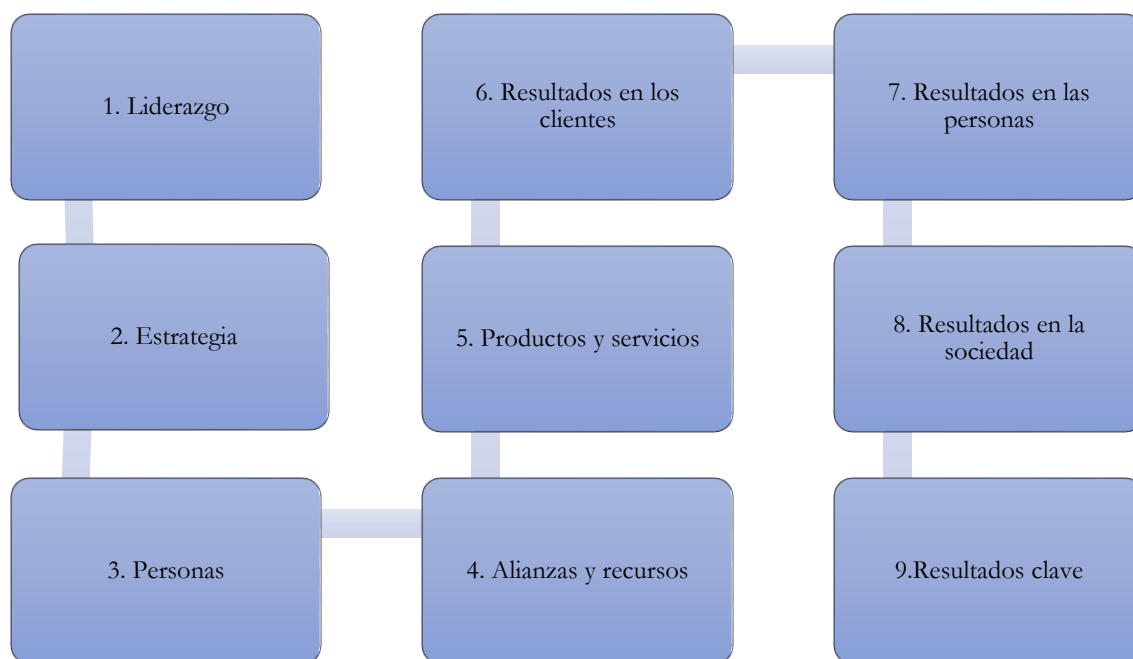


Figura 3. Criterios del Modelo EFQM.
Fuente: adaptado de Procuo Intelligent Management (2019).

Según estudio realizado en 2014 por el Observatorio Navarro de Empleo sobre la implantación del modelo EFQM y su incidencia en la competitividad empresarial, como resultados positivos destacan mejoras en la calidad del servicio/producto, en la dinámica de mejora continua, en la satisfacción y fidelización de clientes, mejora igualmente la imagen externa, la cultura y valores de la organización, entre otros.

La adaptación del modelo ha sido realizada desde diferentes administraciones públicas españolas como el Club de Gestión de la Calidad (CGC), representante en España de EFQM, el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE, CECE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), promovidas por la Comisión Europea desde 1997 para la evaluación de instituciones educativas. Se hizo una adaptación del modelo para su aplicación en los Centros Educativos,

actualizada en el 2001, que ha sido revisada en años posteriores. Para Martínez y Riopérez (2005), la finalidad de la aplicación de este modelo al contexto educativo es

conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación, y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad (p. 38).

1.2.4. Modelo TQM. Calidad Total

La Gestión de la Calidad Total, abreviada TQM, del inglés *Total Quality Management*, es una estrategia de gestión desarrollada en las décadas de 1950 y 1960 por las industrias japonesas, a partir de las prácticas promovidas por el experto en materia de control de calidad W. Edwards Deming. Está orientada a crear conciencia de calidad en todos los procesos de organización y ha sido ampliamente utilizada en todos los sectores, desde la manufactura a la educación, el gobierno y las industrias de servicios.

González y Espinosa (2008), hablando de este modelo de Calidad Total, explican que cubre todas las acciones relativas a la organización y funcionamiento de la institución comprometiendo además a todas las personas implicadas en la misma. Se busca conseguir todos los objetivos que requiere el beneficiario y mantenerlos a largo plazo de forma continua. "En la expresión "calidad total" el término "calidad" significa que el producto o servicio debe satisfacer las expectativas del usuario; y el término "total" que dicha calidad es lograda con la participación de todos los miembros de la organización" (p. 266).

Para González y Espinosa (2006), el proceso de mejoramiento hacia la calidad total se sustenta en cuatro pilares fundamentales:

1. "Principios básicos para lograr la calidad total;
2. Modalidades de mejoramiento;
3. Ciclo de control para el mejoramiento, y
4. Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total" (p. 20).

A su vez, cada uno de los pilares se estructura sobre la base de ciertos principios y aspectos particulares que caracterizan a este primer proceso del TQM en el sector productivo. En todo proceso de mejoramiento que tienda hacia la calidad total deben considerarse los siguientes principios básicos: la calidad es la clave para lograr competitividad; la calidad la determina el usuario; el proceso de producción está en toda la organización.; la calidad de productos y servicios es resultado de la calidad de los procesos; el proveedor es parte del proceso de gestión; son indispensables las cadenas proveedor-clientes internas; la calidad es lograda por las personas y para las personas; se establece la mentalidad de cero defectos; la ventaja competitiva está en la reducción de errores y en el mejoramiento continuo (mejorar utilidades y el producto final); es imprescindible la participación de todos (conciencia colectiva); se requiere una nueva cultura (todos piensan y hacen).

El TQM concibe a su vez seis procesos, cada uno de los cuales considera distintos componentes (Lewis y Smith, 1994).

1. Mejoramiento hacia la calidad total.
2. Liderazgo para la calidad.
3. Cultura organizacional para la calidad.
4. Desarrollo de personal.
5. Participación de la comunidad académica y trabajo en equipo.
6. Enfoque a los beneficiarios.

1.2.5. Modelo ISO 9000/2000

La ISO, fundada en 1947, es una organización no gubernamental con sede en Ginebra. Esta organización federa mundialmente de forma voluntaria y fuera de tratados, a las organizaciones nacionales de normalización de 148 países, como es el caso de la española AENOR (Asociación Española de Normalización). Su objetivo principal es el desarrollo y la cooperación intelectual, científica, tecnológica y económica.

Desde el punto de vista de Gaviria y Dovale (2014), la organización que quiera asegurar su éxito y permanencia en el tiempo debe tener un sistema de gestión que garantice un seguimiento sistemático y la mejora continuada de su desempeño. Las referencias para ello, deben ceñirse a la necesidad de las partes interesadas, entendiendo asimismo que la

sociedad y consecuentemente el mercado cambian y deben actualizarse. Por este motivo se crearon las Normas ISO 9000, conjunto de pautas para los sistemas de gestión de la calidad facilitando su planificación, ejecución, verificación y mejora exitosa. Con el objetivo de mantener su vigencia y utilidad esta norma se revisa aproximadamente cada seis años por parte del Comité técnico ISO/TC 176 Gestión de aseguramiento de la calidad.

En 1987 se publicó la primera versión de la norma ISO 9000, siendo revisada en 1994 y nuevamente en el año 2000. Para esta última revisión se tuvieron en cuenta iniciativas basadas en el enfoque sociocultural (modelo de la Calidad Total, TQM), en los programas de Gestión Total de la Calidad y en las bases para los Premios Nacionales a la Calidad más conocidos internacionalmente como el premio europeo a la calidad de la EFQM, el "Baldrige" de USA y el "Deming" de Japón (ISOTools, 2019).

Las Normas ISO 9000 no concretan cómo debe ser el Sistema de la Calidad de una empresa, sino que indican los requisitos que han de cumplir, dentro de una gran variedad de posibilidades para que cada empresa defina según sus características su propio sistema de Calidad. Una vez establecido, cuando las empresas quieren demostrar que su sistema de Gestión de Calidad cumple con los requisitos establecidos en las Normas ISO 9000, solicitan la oportuna certificación al organismo acreditado para tal fin, que, tras realizar una auditoría, verifican el cumplimiento de las normas y la efectividad de los objetivos propuestos.

Las normas de la ISO, cuando son aprobadas por las instituciones de normalización de determinados recintos plurinacionales, como es el caso del Comité Europeo de Normalización (CEN), del que son miembros hasta ahora diecinueve países, se publican añadiendo al código de la versión original, las siglas EN (Norma Europea). Las versiones nacionales, que no son más que traducciones, añaden a su vez las siglas correspondientes al país de referencia, en el caso de España las siglas UNE (Una Norma Española) (Cidad, 2004).

Las Normas ISO 9000 se diversifican en UNE-EN ISO 9000:2005, UNE-EN ISO 9001:2008 y UNE-EN ISO 9004:2009:

- La Norma ISO 9000 especifica el vocabulario de uso frecuente en esta materia y describe los principios y fundamentos de los Sistemas de Gestión de la Calidad.

- La Norma ISO 9001 especifica los requisitos necesarios para los Sistemas de Gestión de la Calidad de cualquier organización que quiera demostrar su capacidad y el cumplimiento de los requisitos reglamentarios que le sean de aplicación y los de sus clientes.
- La Norma ISO 9004 especifica a las organizaciones un enfoque de gestión de la calidad para obtener un éxito sostenido y mantener sus objetivos a largo plazo. Este enfoque valora tanto la eficacia como la eficiencia y sus objetivos finales son mejorar el funcionamiento de la organización, conseguir la satisfacción de sus clientes y de otras partes interesadas.

Las Normas ISO 9001 e ISO 9004 se han desarrollado para facilitar su aplicación conjunta en los Sistemas de Gestión de la Calidad, siendo la primera la que determina los requisitos de un sistema de gestión de la calidad que cumple con las necesidades del cliente y puede utilizarse como certificación o con fines contractuales y la segunda la que facilita la mejora continua del funcionamiento de la organización. Además, la Norma ISO 9004 se recomienda como guía para organizaciones que quieran avanzar hacia la excelencia.

Todas las normas citadas de la serie ISO 9000 constituyen una serie de herramientas que permiten una gestión eficaz y eficiente de la calidad. La ISO también elabora los documentos IWA (Internacional Workshop Agreement), de entre los que encontramos uno específico para el sector educativo (IWA-2. «Aplicación de ISO 9001:2000 en educación»), que no tienen el rango de norma, pero que sirven de guía para su aplicación en sectores concretos de actividad.

La Asociación Española de Normalización, en el año 2001, elabora la norma UNE 66915 "Gestión de la calidad. Directrices para la formación" que básicamente constituye una adaptación a la lengua española de ISO 10015 (Domínguez y Lozano, 2005). Estas directrices se encuentran clasificadas por apartados: definición de las necesidades de la formación, diseño y planificación de la formación, prestación de la formación, evaluación de los resultados de la formación y seguimiento y mejora. En cada etapa se proponen una serie de propósitos y definiciones que, a su vez, enmarcan el conjunto de aspectos que comprenden los procesos relacionados con la formación.

En el primer apartado relativo a la definición de necesidades de formación, se trata

de analizar las necesidades que afectan a la calidad de los productos: Definición de las necesidades de la organización; Definición y análisis de requisitos de competencia; Revisión de competencias; Definición de carencias de competencia; Identificación de soluciones y Definición de necesidades de formación.

El segundo apartado, se centra en el diseño y planificación de la formación, incluyendo criterios de evaluación y seguimiento: Especificaciones de las limitaciones (reglamentarias, financieras, etc.); Métodos de formación y criterios de selección; Especificación del plan de formación y Selección del proveedor de formación.

El tercer apartado se centra en la prestación de la información en cuanto a información y retroalimentación. Se interesa por tanto en la prestación de apoyo antes, durante y después de la formación.

En cuarto lugar, se analiza la evaluación de los resultados a corto y largo plazo de manera que se recopilan datos e informes de evaluación, conclusiones y recomendaciones de mejora.

En quinto y último lugar las acciones de seguimiento y mejora, mediante proceso de validación que asegure que los procesos de formación son gestionados e implementados de modo efectivo para las necesidades de la organización.

Del Río (2008), hablando de la norma UNE-EN-ISO 9001:2008, identificada como Sistemas de Gestión de Calidad, expone que

es una norma voluntaria de carácter internacional que determina los requisitos que, cualquier organización... debe cumplir para demostrar su capacidad para proporcionar de forma coherente productos o servicios que satisfagan los requisitos del cliente y los legales y reglamentarios aplicables (p. 6).

Los principios del modelo ISO 9000:2008 son (ISO Tools, 2019):

1. Enfoque al cliente: la gestión de la calidad está centrada en cumplir los requisitos del cliente y esforzarse en sobrepasar sus expectativas. Una organización no sobrevive sin clientes. Cuanto mejor se identifiquen las necesidades de los

clientes, se trabaje por ellas, se cubran y se excedan sus expectativas, mayor probabilidad de éxito se tendrá. El sector servicios es fundamental en el desarrollo de diferentes países por lo cual la atención y orientación de decisiones y medidas tomadas debe focalizarse en el cliente (Uribe, 2013).

2. Liderazgo: los líderes de las organizaciones establecen la unidad de propósito y la dirección, y crean condiciones para que el resto de personas se impliquen en la consecución de los objetivos de la calidad de la organización. Líder, por tanto, es todo aquel capaz de unir a los miembros de la organización y crear y mantener el ambiente necesario para que todo el personal se involucre en la consecución de los objetivos de la organización (Cidad, 2004).

3. Participación de las personas: un aspecto muy importante para cualquier organización es que todas las personas que la componen sean competentes y estén facultadas e implicadas en entregar valor. Las organizaciones están formadas por personas que conocen su trabajo y también pueden aportar opiniones sobre cómo mejorarlo, abordando proyectos en común con otros departamentos. Existe en todas las organizaciones un capital humano que es su esencia y que en algunos casos está desaprovechado. Propiciar la participación de las personas, posibilitando que sus habilidades se utilicen en beneficio de la organización, será por tanto una ventaja competitiva importante en un mercado de extrema competencia (Blázquez, 2001).

4. Enfoque basado en procesos: el hecho de entender y gestionar las actividades como procesos interrelacionados que conforman un sistema coherente, hace que se obtengan resultados afines y previsibles de una forma más eficaz y eficiente.

Una organización será lo que sean sus procesos. Cuanto mejor definidos y controlados estén, más eficaz será el funcionamiento de la organización. Un proceso está definido, según ISO 9001, como el conjunto de actividades que, utilizando recursos, transforman entradas en salidas. El enfoque basado en procesos evita la departamentalización de la organización, que no aporta valor añadido, y reorganiza la empresa orientándola hacia la satisfacción del cliente.

5. Enfoque de sistema para la gestión: una vez definidos los procesos de la

organización, se deben gestionar eficiente y sistemáticamente, aplicando objetivos, midiendo y recogiendo datos, y buscando la mejora continua del proceso y del producto resultante. La sistemática de gestión basada en la Norma ISO 9001 permite gestionar eficaz y eficientemente los procesos de la organización.

6. Mejora continua: para que una organización alcance el éxito se debe poner especial énfasis y centrar sus esfuerzos en la mejora. Hacer las cosas bien es fundamental, pero todavía es más importante hacerlas cada vez mejor, mediante la mejora de los procesos, de las formas de trabajar, de la organización de tareas y del producto final. La mejora continua debería ser un objetivo permanente. (Cidad, 2004).
7. Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones: como se menciona en el Anexo A del borrador de la Nueva ISO 9001 versión 2015, las decisiones que se toman fundamentadas en el análisis y evaluación de datos e información tienen una mayor probabilidad de producir resultados esperados y deseados. Así pues, las decisiones eficaces deberán ser tomadas a partir del análisis de los datos que proporcione el mercado, los clientes y la propia organización. La gestión sin una adecuada base de datos, puede llevar a tomar decisiones poco objetivas, al despilfarro de recursos y a la desatención de las necesidades de los clientes.
8. Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor: como se indica en el octavo principio de la Norma ISO 9001, una relación beneficiosa entre la empresa y sus proveedores redundará en el nivel de la calidad final de los productos, y en muchas organizaciones son una parte fundamental. La relación mutuamente beneficiosa entre uno y otro supone incorporar las necesidades de los clientes en los requisitos que se piden a los proveedores. Si además se logra que los proveedores entiendan perfectamente lo que se necesita de ellos, e incluso en algunos casos se les ayuda a conseguirlo, el resultado será beneficioso para ambas partes, quedando potenciada la orientación al cliente y su satisfacción final.

En definitiva, se entiende que una de las grandes dificultades que plantea el análisis del término "calidad", desde cualquiera de sus vertientes, es su conceptualización, ¿de qué se está hablando cuando se habla de calidad?, ¿qué finalidad persigue una organización o institución que analiza de forma constante su trabajo en busca de unos resultados de calidad?, ¿cómo se mide la calidad? ¿es igual para todos?. Con el fin de clarificar en lo posible los distintos significados del término y su aplicación, se ha hecho un recorrido por los principales modelos de gestión de la calidad en general que servirán de base para el siguiente capítulo, en que se estudiará el tratamiento del término aplicado al ámbito que nos ocupa en este trabajo, el sector de la educación.

CAPÍTULO 2

CALIDAD EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 2

CALIDAD EN EDUCACIÓN

- 2.1. La calidad educativa
- 2.2. Tratamiento de la calidad en la legislación educativa española
- 2.3. Evaluación de la calidad de la educación
- 2.4. Gestión de la calidad en educación

En los últimos años, el tema de la calidad en la educación ha generado un gran interés en la mayoría de países desarrollados por considerarla el factor principal de progreso. En el presente capítulo se reflexiona sobre la importancia que diversos autores otorgan a la calidad educativa y sobre su tratamiento en el sistema educativo español. Parte fundamental de análisis, para el logro de los objetivos planteados en este trabajo, será analizar el papel que desarrollan las familias, los docentes y los equipos directivos como agentes de gestión de la calidad en educación.

2.1. La calidad educativa

La preocupación por la calidad y su concreción en la calidad de la educación no es reciente. Muchos autores plantean formas de concebir ambos enfoques y su nivel de relación. La idea fundamental pasa por diferenciar entre fines, objetivos y evaluación de los resultados, que aseguren la coherencia total entre ellos y la información recogida para evaluar la eficacia, comprobar los puntos fuertes y débiles del sistema, definiendo finalmente los criterios que permitan realizar una valoración sobre la entidad.

Un primer significado atribuido a la expresión calidad está relacionado con la definición de eficacia, la cual se refiere a la obtención de los resultados deseados. Así, una educación de calidad es aquella que se logra cuando los alumnos aprenden lo que deben conocer al finalizar un determinado nivel; es decir, cuando hayan superado satisfactoriamente lo establecido en los planes y programas curriculares. Esta perspectiva pone el énfasis en los resultados del aprendizaje efectivamente alcanzado en el proceso educativo, determinando por tanto el nivel de calidad alcanzado.

La idea de calidad sin duda alguna tiene su origen en el ámbito empresarial del sector productivo de bienes, pero se ha aplicado al de servicios con el propósito de hacerlos más eficientes y eficaces, idea que se ha ido incorporando al ámbito educativo en donde se ha polemizado el término Calidad Educativa, ya que son múltiples formas de conceptualizar los indicadores de la calidad (Morales, Patricia y García, 2016).

Una segunda dimensión del término calidad está referida a lo que se aprende en el sistema y a su relevancia, tanto para el individuo como para la sociedad. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse intelectual, afectiva y socialmente. Del Pozo (2004) expresa que

mediante el concurso de la influencia social, el sujeto adquirirá formas de conducirse y de percibir la realidad propia de su colectividad. Por otra parte, la cultura, concebida como realidad inventada por el hombre para entender el medio que le circunda, propondrá al sujeto todo tipo de argumentos y de interpretaciones de la realidad, con la pretensión de que su adaptación al mundo cultural se lleve a cabo convenientemente (p.8).

Como indican Muñoz-Repiso y Murillo (2003), citando a Stoll y Fink, (1996), son varios los conceptos teóricos fundamentales: el contexto, los fundamentos, el proceso de planificación, el apoyo de los agentes sociales, los resultados intermedios y los resultados de los alumnos. Esta tercera dimensión es la que aborda la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece a los estudiantes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente capacitado para enseñar, estrategias didácticas adecuadas, etc.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, creado en 1975 como organización benéfica pública, para establecer estándares en la evaluación, revisión y actualización de dichos estándares y capacitar a políticos, evaluadores y educadores en el uso de los estándares, indica que para evaluar es necesario hacer juicio de forma sistemática que sirva para encontrar el valor de algo (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Por lo tanto, para

realizar una evaluación, se debe tener en cuenta lo positivo y lo negativo de la situación que se esté evaluando. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1993), entienden que, a pesar de ser un proceso complejo, también es inevitable y aporta una consecuencia fundamental ya que para conseguir lograr la mejora es fundamental detectar los puntos fuertes y débiles de la organización.

Para Mora (2004),

la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones (p. 2).

Según las normas del Joint Committee, la evaluación debería atender a las siguientes condiciones (Fuentes-Medina y Herrero, 1999):

1. Debe ser útil, es decir, estar dirigida a aquellas personas y/o grupos relacionados directamente con la tarea de realizar aquello que se está evaluando y proporcionar informes claros de una manera oportuna.
2. Debe ser factible, aplicando controles razonables y empleando procedimientos que puedan ser utilizados sin muchas complicaciones.
3. Debe ser ética, estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honestidad de los resultados.
4. Debe ser exacta, describiendo con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, siendo capaz de revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones. (p. 364).

De acuerdo a estos autores, es bastante recurrente responsabilizar a los docentes de las diversas situaciones que acontecen durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje como la motivación del alumnado y la calidad del centro entre otras, por lo que se propone facilitar a dicho colectivo los instrumentos necesarios con los que poder atenderlas.

Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) observan con respecto a la evaluación de los Equipos Directivos, que "la formación específica es una necesidad de los directivos que cuando no se cubre es fuente de problemas: inseguridad en el cargo, errores por desconocimiento de dinámicas de grupo, etc." (p. 87). Se puede incidir en la necesidad de dicha formación para que los miembros de Equipos Directivos sean conscientes de la importancia de su correcta gestión y de facilitarles todas las herramientas disponibles para potenciar y desarrollar las habilidades necesarias relativas a la función directiva.

Por último, desde el punto de vista de Poyato (2018),

la familia es el ámbito por excelencia de la educación en todas sus dimensiones, el lugar natural del desarrollo de la persona, la primera escuela de valores humanos y del buen uso de la libertad... supone el medio más inmediato y primario en el que se forjan las claves del desarrollo social y de la convivencia.

La familia pues tendrá como objetivo procurar el mejor entorno posible para el desarrollo de sus hijos en todos los ámbitos de la vida. Por ello, las familias, junto al profesorado y directivos, se convierten en el tercer eje vertebrador de nuestro estudio, aportando su reflexión y opiniones.

El concepto de calidad ha sido y sigue siendo fundamental en materia educativa, debido tanto a la política pública de la administración actual, como a la madurez que la ciudadanía va adquiriendo en cuanto a los beneficios que dicha administración debe facilitarles (Arana, 2008). La calidad educativa ha estado en el centro del debate público y académico en las últimas décadas, poniendo de manifiesto visiones diversas; algunos enfatizando las condiciones de gestión en los establecimientos, otros poniendo el foco en los resultados de aprendizaje y, más recientemente, declarándose a favor de un concepto más integral de calidad, que incluya también dimensiones como la espiritual, la artística y la deportiva, entre otras.

Bodero (2014) expone que la necesidad de explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales de la calidad es un compromiso profesional ineludible, que debe ser puesto a disposición de los tomadores de decisiones del ámbito educativo, como

herramientas para facilitarlas. Entre estos ejes de la calidad educativa, destacan: la estructura del sistema educativo, la función docente, la evaluación del sistema educativo, de los centros y del rendimiento de los alumnos, el fortalecimiento institucional de los centros, la determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares.

Como afirma Yao (2016) "descubrir y analizar los factores que afectan la calidad de la educación es la clave y la base para solucionar los problemas de educación y mejorarla" (p. 220). Este autor clasifica en cuatro capas dichos factores: reales (se refieren a los docentes y alumnos), básicos (cualidades de docentes y alumnos), fluidos (currículo, contenido de enseñanza, métodos de enseñanza, etc.) y sólidos (instalaciones). Además, presenta otros factores que no pertenecen a la actividad educativa, como los mencionados anteriormente, que también influyen directamente en la calidad de la educación como son la escuela, la familia, la sociedad, etc.

Las definiciones de calidad educativa han sido diversas a lo largo del tiempo y han situado el concepto de calidad, atendiendo a los ejes y factores enunciados anteriormente. Son muchos los autores interesados en el concepto de calidad educativa. En la tabla 4 se recogen algunas de ellas, en las que se puede observar, como idea común a todas, la necesidad de valorar y evaluar el sistema en busca de la eficiencia en el trabajo.

Tabla 4
Definiciones de calidad educativa

Autor	Definición
Edwards (1991)	Es el valor que se le atribuye a un proceso o a un producto educativo, y ese valor compromete a un juicio, en tanto se está afirmando algo comparativamente respecto a otro.
Aguerrondo (1993)	Se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio
Soria (1996)	La calidad de los insumos (maestros, recursos de información, tecnologías, etc...) y de las características de los procesos dentro de las instituciones (ambiente), dependerán en buena medida de los conocimientos, destrezas, valores, actitudes que se hayan desarrollado en el alumno, quien las lleva consigo al ámbito laboral y a su vida en general.
Frazer (1998)	Abarca la eficacia, la eficiencia y la responsabilidad, pero no es sinónimo de ninguna de estas.
Garduño (1999)	Juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de ellos, acerca de insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos.
Zilberstein (2000)	Responde a un momento histórico concreto, en un proceso social, político, económico dado y se corresponde con la cultura acumulada de un país.
Graells (2002)	La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.
Muñoz (2003)	La educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.
UNESCO	Resolver problemas y seguir aprendiendo. Desarrollo de valores y actitudes en una sociedad que desea una vida de calidad para todos.

Nota. Elaboración propia.

Desde todas las perspectivas con las que ha sido afrontado el concepto de calidad, interesa aquí aquella que se describe desde el punto de vista de los agentes propiciatorios de la calidad. En este sentido, Boderó (2014) afirma que la calidad educativa “es una filosofía que, involucrando a toda la comunidad educativa, implica y compromete a todos en un proyecto común en el que se deposita toda expectativa de mejora y progreso” (p. 116). En educación todos los agentes son parte importante: padres e hijos, profesores y alumnos, la Administración, los ciudadanos y la sociedad en su conjunto. Al hilo de esta idea, Ballenato (2008) asegura que los primeros responsables y garantes de éxito para conseguir la deseada calidad son los padres y educadores, dando especial importancia a los primeros:

La intervención de los docentes es esencial, pero si el sistema educativo no tiene a los padres como pilar básico se desperdiciarán la mayor parte de los esfuerzos. La familia, la institución más universal y soporte nuclear de la educación, está experimentando cambios significativos en las últimas décadas para los que probablemente la sociedad no está suficientemente preparada (p. 1).

La primera referencia legal sobre la que se apoya actualmente la participación de los padres en el sistema educativo se encuentra en la Constitución Española (1978), concretamente en el artículo 27.3, que afirma “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (p. 29318). Además el epígrafe 7, establece que los padres, y también el profesorado y el alumnado, “intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca” (p. 29318).

Es en este camino que tienen por delante las familias para guiar y orientar a sus hijos en su periodo de formación, donde toma especial relevancia la libertad de creación de centros de titularidad privada. El mismo artículo 27, citado anteriormente, en su epígrafe 6 afirma que “se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales (p. 29318). Estos centros permiten asegurar la libertad de enseñanza, pudiendo tener ideario propio, acatando siempre los límites que la propia Constitución marca acerca de respeto, principios democráticos de convivencia y derechos y libertades fundamentales. Para Sarramona (2002), “la participación

de los padres en el sistema educativo constituye una expresión de democracia, a la vez que una garantía de calidad pedagógica: así se reconoce en nuestra legislación" (p. 1).

La familia tiene una misión fundamental y compleja. Es necesario que se reconozca el valor de su cometido educativo, concretando quién y de qué manera se hace cargo, cuánto tiempo empleará y con qué recursos y apoyo cuenta (Razeto, 2016). Desde el punto de vista de Ballenato (2008), la familia es un sistema, donde cada uno de los miembros muestra conductas concretas en función de las relaciones que se establecen en su entorno, siendo una de las claves del éxito escolar, a la luz de diversas investigaciones sobre el nivel educativo y el grado de cohesión de la familia.

El proceso educativo necesita, por tanto, de la familia y de la escuela para lograr el objetivo de conseguir un desarrollo de todas las potencialidades de cada alumno. Es importante que se promueva la colaboración de las familias mediante el desarrollo de experiencias motivadoras, que requieran de su participación activa en la vida del centro y en los procesos educativos que desarrollan el currículo, lo que tiene como consecuencia el aumento del grado de satisfacción de las familias (Sarramona y Roca, 2007).

Si se consulta qué es una educación de calidad para las familias, es posible que se obtengan respuestas como que con ella se introduce a sus hijos en el conocimiento científico, que se les prepara para labrarse un futuro profesional, se les enseña a utilizar la información, que es aquella que forma su carácter, así como diversas habilidades o destrezas para determinadas competencias o quizá se responda que es aquella que aumenta sus valores (Senlle y Gutiérrez, 2005).

Para comprender y delimitar el concepto de calidad educativa, se debe incluir igualmente una reflexión sobre la forma en la que el profesorado resulta determinante para la aplicación y desarrollo de una educación de calidad.

Con respecto al profesorado, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) indica que el cambio en el sistema educativo "es el resultado de un esfuerzo sostenido y constante de reforma educativa, esfuerzo que solo es posible realizar con la colaboración permanente y respetuosa de todos los actores" (p. 11). Asimismo expone que, las Administraciones educativas deben colaborar entre sí para mejorar los resultados a través de una práctica compartida y reforzar la unión territorial. Declara

también que "la Ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente" (p. 11).

Según estudios realizados por Martínez-Chairez, Guevara-Araiza y Valles-Ornelas (2016), los docentes consideran que la calidad educativa no solo depende de su desempeño docente, sino que existen otros factores como la escuela, el contexto en el que se desarrolle y el gobierno. Resulta necesaria la participación activa de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, donde cada uno de ellos realice su trabajo eficazmente. Los directivos, con su liderazgo e identificación con su escuela, deben dirigir a sus cuerpos docentes para orientarlos hacia una meta común, localizar debilidades y fortalezas, diseñar un plan estratégico e involucrar a docentes, discentes, familias, comunidad educativa y líneas de gobierno en los diferentes niveles. En el resumen ejecutivo del Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar (Marina, Pellicer y Manso, 2015), se explica cómo la profesión docente se concreta en muchas actividades y en diferentes roles que se deben estudiar. El docente en el aula es el agente decisivo, los directores y equipos directivos, imprescindibles para la eficiencia de la escuela como institución, los departamentos de orientación y las tutorías, poderosos sistemas de apoyo para los docentes, para los alumnos y para las familias, los servicios de formación continua del profesorado, sin los cuales no se puede asegurar el mantenimiento de la calidad y la inspección educativa, son pieza clave esencial en la mejora de la escuela.

En este Libro Blanco, Marina, Pellicer y Manso (2015) proponen varias medidas, encaminadas a reconocer que la docencia es una profesión que exige una alta cualificación y que, para que se cumplan sus objetivos, sus profesionales deben ser personas competentes y comprometidas. Es de transcendental importancia para los educadores, para el bienestar y el progreso social, aumentar el prestigio social de la profesión, mejorar las condiciones laborales y fomentar el progreso, animando a la excelencia y reconociendo el mérito. Es necesario seleccionar y formar a los docentes para elevar el nivel técnico, laboral y social, aumentando consecuentemente el prestigio de la profesión y el sentimiento de ser un colectivo respetado y de élite.

Llegados a este punto, es preciso reflexionar sobre la función directiva y sobre cómo directores y profesores conciben el concepto de educación de calidad. A este respecto Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015) indican que, en general, es escasa la investigación

en torno al concepto desde la perspectiva de dichos agentes educativos, que pueda "otorgar luces útiles para estudiar la forma en que se relacionan con las distintas políticas orientadas a fortalecer esta calidad" (p. 110).

El equipo directivo, implicado e identificado con las señas de identidad de la escuela, motiva la participación de toda la comunidad educativa a través de los diferentes órganos existentes, orientándolos hacia objetivos comunes, al tiempo que controla la validez y operatividad de la institución e impulsa actuaciones de mejora. El liderazgo implica la asunción de vocación y servicio combinada con el trabajo en equipo, sabiendo delegar responsabilidades.

Desde el punto de vista de Sánchez, Rúa y Ternera (2018), el directivo docente tiene un papel determinante en la transformación y procesos de mejora de las escuelas, su responsabilidad, como líder ante el constructo que forman los elementos pedagógicos, administrativos y organizacionales, recalca en los nuevos modelos de gestión que exigen las organizaciones escolares en su adaptación a la realidad de la escuela.

Revisando la experiencia en otros países, el Libro Blanco de Marina, Pellicer y Manso (2005) recomienda la creación de un Cuerpo de Directores de Centros de Educación Primaria y Secundaria, ya que para mejorar la escuela es necesario que los Centros tengan mayor autonomía curricular y organizativa, lo que implica un equipo de dirección muy competente y emprendedor. Este equipo debe integrar dos aspectos que se repetirán en toda la arquitectura del sistema educativo: la eficacia en la gestión y la calidad del aprendizaje. Ha de ser pues su equipo directivo, buen administrador y líder educativo. Por eso, les parece conveniente que esté acompañado en su función de un gerente (encargado de la organización, de los horarios, del control de actividades, de la planificación de extraescolares, de la búsqueda de colaboradores externos, etc.) y de un jefe de estudios, encargado de organizar los procesos de aprendizaje.

Se encuentran, pues, diferencias al analizar los intereses de familias, directivos y docentes como grupos destinatarios; pero si a ello se le agregan los requisitos de calidad que demandan a la educación las empresas, las instituciones, el poder político y la sociedad en general, se entenderá que la calidad debe responder a la satisfacción global de las partes interesadas. Por lo tanto, implantarla conlleva incorporar un sistema de gestión que permita

simplificar procesos, eliminar fallos, errores y costos añadidos, terminar con la no-calidad en el sentido más amplio y especialmente ser eficaz y eficiente en la formación de las personas que integren la sociedad del futuro (Senlle y Gutiérrez, 2005).

2.2. Tratamiento de la calidad en la legislación educativa española

Las organizaciones académicas, en su esfuerzo constante para mejorar el proceso educativo, de forma coherente e íntegra, afectan a todas las instituciones y capas sociales e influyen directamente en lo que la sociedad espera con respecto al bienestar general y la calidad.

Las leyes educativas han ido estableciendo diversos principios básicos encaminados a la consecución de una instrucción que sea igual, universal, uniforme, accesible y libre. En este sentido, Gentile y Arias (2014) afirman que sus cambios constantes se producen para responder a los continuos retos que la sociedad le presenta:

la obligatoriedad, la participación masiva y la prolongación de los ciclos formativos reglados suponen cambios cualitativos importantes que modifican su organización y su misma esencia para responder a exigencias en mutación continua, puestas por desafíos internacionales (globalización y europeización), coyunturales (crisis económicas y cambios del paradigma productivo) y nacionales (esquemas de integración, cohesión y justicia social) (p. 50).

El desarrollo legal de la educación se ha acometido en España, en lo que afecta a la última década del siglo XX y el siglo XXI, a través de importantes reformas que coinciden con cambios de gobierno y que entienden la calidad, por tanto, de formas distintas. Esta falta de consenso político y de un modelo a seguir que perdure en el tiempo, ha tenido como consecuencia cambios constantes en el sistema educativo. La primera reforma es realizada en 1990 con la aprobación y aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), complementada por la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). La segunda en 2002, se llevó a cabo por la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), que deroga gran parte de las leyes anteriores y, por último, la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, que viene a

clarificar el marco normativo que se había desarrollado hasta entonces. Esta ley fue modificada por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en diciembre de 2013, que propone una reforma profunda de la LOE y que supone la séptima ley de educación de la democracia en España (Gentile y Arias, 2014).

La presencia de la calidad educativa en la legislación educativa mencionada anteriormente es constante, pero diversa en su tratamiento, como se muestra en la siguiente tabla (ver tabla 5).

Tabla 5

Tratamiento de la calidad en las sucesivas Leyes Educativas

Legislación	Año	Tratamiento de la calidad
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	1990	Se limita a determinar los factores que favorecen la calidad, enumerando aspectos que se desarrollarán en la siguiente Ley Orgánica.
Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)	1995	Desarrolla los siguientes aspectos: programación docente, recursos formativos y función directiva, innovación e investigación, orientación escolar y profesional, inspección y evaluación del sistema educativo.
Ley Orgánica de la Calidad de la Educación. (LOCE)	2002	Incorpora el término calidad en su propia denominación, en la que se expresan los ejes para todo el alumnado.
Ley Orgánica de Educación. (LOE)	2006	Refuerza la conexión entre calidad y equidad como principios indisociables para garantizar el acceso en igualdad de condiciones para todos los alumnos.
Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE)	2013	Busca la calidad educativa, se centra en la tasa de abandono escolar en la mejora de los resultados del alumnado español en las comparaciones internacionales.

Nota. Adaptado de "La calidad educativa en España. Repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual", por A. Gentile y F. Arias, 2014, *Revista Tempora*, 17, p. 49.

Esta última, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuya implantación finalizó en el curso 2016/2017, asumió la necesidad de combinar calidad y equidad en la oferta formativa, atendiendo al derecho a la educación y a la calidad como elemento constituyente de ese derecho.

El preámbulo de dicha Ley comienza indicando que "el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación" (p. 97858), con lo que teniendo en cuenta la gran diversidad social existente, se debe contar con un sistema en el que todos y cada uno de los estudiantes cuenten con trayectorias adecuadas a sus capacidades y talentos, de forma que logren alcanzar sus aspiraciones, eligiendo la opción que favorezca su desarrollo personal y profesional.

Según la LOMCE, el nivel educativo de los ciudadanos determina el crecimiento económico y las opciones de futuro que promueven el bienestar de un país, con lo que un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, que haga efectivo el desarrollo máximo de las potencialidades de los estudiantes, debe ser prioritario.

Así pues, los principales objetivos que persigue la Ley son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo a criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados de Educación Secundaria Obligatoria, aumentar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor, de forma que se pueda preparar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Para la consecución de los objetivos planteados, se establecen principios tales como el aumento de la autonomía de los centros, refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los mismos, evaluaciones externas de final de etapa, flexibilización de las trayectorias y transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

En el mismo sentido, atendiendo a la normativa vigente, se han implantado diversas medidas: evaluaciones externas, de final de etapa, de carácter formativo y diagnóstico y centradas en el nivel de adquisición de competencias; modificaciones en la administración y gestión del sistema educativo; refuerzo en todas las etapas educativas del aprendizaje de materias troncales, que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico; un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional y la transformación de 4º de ESO en un curso propedéutico y con dos trayectorias diferenciadas; pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de forma que ninguna decisión del alumnado sea irreversible e incorporación de la Educación cívica y constitucional a todas las asignaturas de la educación básica, incluyendo la adquisición de las competencias sociales y cívicas en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para recibir un diagnóstico general de la gestión institucional en los centros educativos y regulado por la legislación española vigente, se encuentra la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Entre sus finalidades cuenta con la de desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones latinoamericanas. Con respecto a ella, Gairín (2009) indica que aporta un diagnóstico general de la gestión institucional en los centros escolares de educación obligatoria del sistema educativo español. El informe se organiza en tres ámbitos: realidad y problemáticas de los centros escolares, aspectos relevantes de organización y gestión y reflexiones en torno a la autonomía de los centros, el modelo de dirección escolar, la profesionalización de la carrera docente y la preocupación por los resultados escolares y la eficacia del sistema.

Quedan por delante retos importantes que España ha establecido como prioritarios para modernizar y flexibilizar el sistema educativo, que van desde la mejora de la eficiencia del gasto hasta la mejora de la movilidad, a través de becas y ayudas, pasando por una serie de medidas que afectan a todos los niveles y ámbitos del sistema (Eurydice, 2019).

2.3. Evaluación de la calidad de la educación

Hablando de educación, Querol y Marías (2014), exponen que es la mejor opción "para hacer frente, a medio y largo plazo, a los muchos males que aquejan a nuestra sociedad. Por el contrario, cuando la educación es mediocre o directamente mala, dichos males se perpetúan o se incrementan y acentúan" (p.98). Un país no debe escatimar nunca en educación, es una de las mejores inversiones que se pueden y deben realizar. Una reforma en profundidad lleva tiempo y es una responsabilidad compartida y un proceso continuo que no termina en la etapa universitaria sino que es algo esencial en el ser humano.

La calidad de la educación y su evaluación es un tema que ha capitalizado el interés de todos aquellos preocupados por la educación. Tiana (1999) afirma que no resulta sencillo hablar de evaluación y de calidad en el ámbito educativo y que "se trata de dos cuestiones que ocupan un lugar central en el debate pedagógico contemporáneo y que reclaman la atención de muy diversos actores educativos" (p. 20). Todos los ámbitos de la sociedad muestran interés por la situación actual del tema y su evolución, desde gobernantes a trabajadores y ciudadanos, reafirmando la importancia que la educación representa al ser "un

capítulo fundamental y prioritario del proyecto de toda la sociedad española (Velarde, 1999 p. 5).

La evaluación de la calidad en los sistemas educativos se ha establecido como el instrumento idóneo para conocerlos y valorarlos, gracias a la cual se pueden tomar medidas innovadoras y de mejora, que se orienten a conseguir elevar la calidad de dichos sistemas. Villamizar (2005) expone que “el proceso educativo debe asegurar que se cumplen los objetivos previamente propuestos, la evaluación pues, es la etapa en la que se comprueba la adquisición de dichos objetivos, encaminándose a conseguir las mejoras necesarias, de forma sistemática” (p. 542).

Así pues, siguiendo a Ramírez (2009), cada centro educativo tiene el compromiso de ofrecer una educación que garantice al alumnado una preparación integral, competencial y actitudinal. Con esta finalidad, la evaluación “debe constituirse en la acción estratégica mediante la cual se logra visibilizar el cómo y hasta dónde se logran alcanzar los propósitos que emanan de su misión y visión institucional” (p. 54).

Tiana (2006) indica que de “entre todos los propósitos que pueden inspirar la tarea de evaluación, merece la pena destacar especialmente el que se refiere a la mejora de la actividad educativa” (p. 23). La evaluación es, por tanto, una forma de detectar si el sistema es eficaz. Femenía (2015) afirma la necesidad de determinar si “la organización adoptada es la más conveniente y la que produce mejores resultados, y orientar en la toma de decisiones que permitan introducir las modificaciones más adecuadas para su mejora” (p. 28).

Son varios los factores que influyen para que el proceso evaluativo de una institución produzca mejoras y evolucione. Cada institución debe seleccionar y priorizar los objetivos a conseguir, establecer de qué forma puede llegar a cumplir esos objetivos y de qué herramientas dispone para ello, teniendo en cuenta la idiosincrasia de la propia institución. Se conseguirán mejores resultados cuando los procesos estén adaptados a las características de la institución y enfocados a evolución, actualización y mejora según las características del entorno organizacional. Asimismo, cada institución tiene unas peculiaridades y diferencias que hay que descubrir, ya que serán las ideas principales que servirán para aplicar las mejoras y actualizaciones, esto es, aplicar de forma periódica la evaluación institucional (De Miguel y Apodaca, 2009).

https://books.google.es/books?id=BLRQNwtcGaQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Numerosos autores, haciendo referencia a la consecución de un sistema educativo eficaz, insisten en la necesidad de centrar los esfuerzos en una gestión controlada y actualizada de los procesos que lo dirigen. A este respecto, a comienzos de los 90, en París, tuvo lugar una reunión de ministros de Educación de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con la idea de contribuir a una mejora de la calidad de la educación. Como recuerda Tiana (2011):

aquella fue una reunión importante, puesto que por primera vez los ministros de los países más desarrollados establecieron de forma conjunta una meta tan ambiciosa. Conviene recordar además que era el momento en que se estaba iniciando la publicación de la serie titulada "Education at a Glance", que recopila y difunde un conjunto de indicadores internacionales de la educación y que se ha convertido en una herramienta de primer orden para comparar los sistemas educativos. Y apenas unos años más tarde comenzaban los trabajos que conducirían a la puesta en marcha del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA), que tanta relevancia ha llegado a adquirir (p. 14).

Tiana, A (2018), comenta que "en los últimos treinta años se ha manifestado, tanto en España como internacionalmente, un interés genuino por la evaluación de los centros docentes, considerándola un instrumento esencial para mejorar la calidad de la educación"(p. 32). Durante la década de los noventa se comienza a elaborar una política de evaluación de centros con un modelo general en casi toda España con mecanismos de consulta y discusión de informes que se interrumpe con el cambio de gobierno y el fin del proceso de transferencias de competencias educativas a las comunidades autónomas, según lo previsto en el marco constitucional.

En las últimas décadas, la evaluación de centros tiene carácter autonómico y centra su atención en los resultados obtenidos por los estudiantes y el rendimiento del centro, siendo analizados por la inspección educativa y descuidando por tanto los mecanismos de autoevaluación. Esta trayectoria de evaluación debe ser valorada para conocer el potencial y los resultados reales tras su aplicación en cuanto a la mejora del funcionamiento de los centros y de la enseñanza que imparten.

Registrar y recopilar información para analizar los diferentes componentes del sistema educativo conduce a los países a elaborar su propio sistema de indicadores. Para Tomás (2014), " esta información permite obtener una radiografía de lo que en cada uno sucede y evaluarlos tomando como base datos objetivos recogidos de forma sistemática" (p. 8).

Para entender la evolución histórica del tema de la evaluación de la calidad educativa con sus características y cambios a nivel mundial, Jiménez, Méndez, Monzón y Silva (2013) proponen la siguiente tabla (ver tabla 6), en la que se puede observar que en la primera generación, la tendencia fue usar un enfoque claramente cuantitativo con modelos que se centraron en la familia, el rendimiento académico, la forma de impartir los contenidos, el manejo de la estadística con indicadores que interrelacionen e identifiquen los factores determinantes que afectan a la calidad. Sin embargo, en segundo periodo y hasta la actualidad se consideran las características propias de la edad del alumnado, el ambiente escolar, la profesionalidad del docente, las políticas educativas nacionales e internacionales, etc.

Tabla 6
Evolución de la evaluación de la calidad educativa.

Generación	Teóricos	Características
Primera: décadas de los 60 y 70	Informe Coleman (Smith, Jencks, Mayeske).	Entrada-producto (input-output). Esquema analítico sumativo (estadística). Considera al nivel socioeconómico de las familias con mayor influencia en el rendimiento académico; en menor grado influye la escuela en el aprendizaje.
	Weber, Lesote, Edmonds, Rhatner, Rutter, Brookover.	Superación del modelo entrada-producto. Estudios de caso, con tendencia a sumar las influencias de las variables, sin considerar interacciones entre ellas. La dinámica escolar sí afecta el nivel de aprendizaje; búsqueda de factores asociados con un alto rendimiento académico.
Segunda: 1985-95	Edmonds, Purkey y Smith y Mackenzie	Identifican las dimensiones características de las escuelas eficaces (rasgos, variables, patrones). Vinculan ambiente y ethos (carácter propio de cada centro) con el rendimiento de los alumnos. Estudios sobre el clima del centro, la dirección, las normas y metas, la estabilidad del profesorado, el orden y la disciplina, así como el nivel de expectativas para el rendimiento.
	Brookover, Centra y Potter; Blasman y Biniamino); Bossert, Dwyer, Rowan y Lee; Murphy, Hallinger y Mesa	Elaboración de modelos teóricos globales; esqueleto: elementos de contexto, entrada, proceso y producto. Se conciben redes de interrelaciones entre factores. Relaciones interactivas entre las variables y el efecto. Modelos explicativos de la eficacia escolar para contrastarlos con casos reales.

Tabla 6 (continuación)
Evolución de la evaluación de la calidad educativa.

Generación	Teóricos	Características
	Benveniste, Taeuber, Oakes, Scheerens y Creemers, Selden, Scheerens	Estudios sobre calidad educativa por encargo de UNESCO (1976), y OCDE (1991). Elaboración de sistemas de indicadores, de contexto, entrada, proceso y producto. Relación entre los micros, macro y meso sistemas con efectos causales intermedios, modelo sistémico analítico, ecléctico e integrado que funciona como esquema general de referencia.
		Ministros de Educación OCDE (1984) calidad de la escolaridad básica: considerando las necesidades de las sociedades modernas plurales, incluir temas como una mejor preparación para la vida del adulto; el despliegue de medidas para elevar el rango, la eficiencia y el papel profesional de los maestros; mejorar la organización del contenido y estructura del currículo y de los métodos de evaluación; considerar los factores cualitativos que afectan al rendimiento de las escuelas, así como desarrollar programas para los desfavorecidos y minusválidos (OCDE, 1990).

Nota. Adaptado de "Perspectivas de la calidad educativa", por M. Jiménez, L. Méndez, L. Monzón y H. Silva, 2013, México: De la Vega Editores, p. 24.

Han sido muchos los esfuerzos realizados a nivel político para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo en diferentes aspectos como la extensión de la educación, el tratamiento de la diversidad, la autonomía de centro y curricular, la participación de la comunidad educativa, la gestión y dirección de centros, y la innovación (Murillo, Cerdán y Grañeras, 1999).

La inspección educativa y la evaluación del sistema educativo constituyen los caminos a seguir para lograr la evaluación de la calidad en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Por una parte, la inspección educativa, asegura el cumplimiento de las leyes, garantiza los derechos y deberes de todos los que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuye a la mejora del sistema educativo y la calidad y favorece la equidad de la enseñanza. Por otra, la evaluación del sistema educativo contribuye a la mejora de la calidad y equidad de la educación, orienta las políticas educativas, aumenta la transparencia y eficacia del sistema educativo, ofrece información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las administraciones educativas y proporciona información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

Además, el modelo concreto de evaluación que se aplica, dirige los sistemas educativos y resulta fundamental que dicho modelo esté en consonancia con las finalidades

que se pretenden en las diferentes etapas o niveles regulados (Casanova, 2012), con lo que se entiende que la recogida de información para la evaluación del sistema educativo debe incluir diferentes niveles de análisis o dimensiones, aportando datos referentes a cada uno de ellos.

Los organismos responsables de la evaluación de la calidad del sistema educativo en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria son los siguientes: Alta Inspección del Estado, organismos de la Inspección educativa de las comunidades autónomas, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dependiente del MEFP y organismos que evalúan el sistema educativo en las comunidades autónomas (Eurydice, 2019).

Algunas comunidades autónomas han creado instituciones específicas, mientras que otras asumen la evaluación a través de unidades de la Administración no dedicadas exclusivamente a esta actividad. Esto provoca que las funciones de estos organismos sean diferentes en cada una, pero igualmente todos los responsables de dichas tareas de evaluación deben cumplir con las funciones asignadas: colaborar con el INEE en las diferentes actividades de evaluación del sistema educativo español; evaluar el sistema educativo en su territorio; elaborar y realizar planes de evaluación de los centros, teniendo en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que disponen; apoyar los procesos de autoevaluación de los centros educativos, elaborar planes para la valoración de la función directiva; elaborar planes para la evaluación de la función pública docente con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores. Estos planes, que deben ser públicos, incluyen los fines y los criterios de valoración, así como la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia administración en el proceso evaluativo; fomentar la evaluación voluntaria del profesorado y establecer sistemas de indicadores de la educación.

A nivel estatal, el sistema educativo se evalúa mediante el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, las evaluaciones externas de final de etapa y la participación en proyectos internacionales de evaluación de la educación liderados por diferentes organismos supranacionales. El SEIE trata de obtener una visión general de la educación en España. La primera edición se publicó en el año 2000 y se compone de indicadores y sub indicadores que se corresponden con tres dimensiones: escolarización y entorno educativo, financiación educativa y resultados educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Con la finalidad de ofrecer información y orientación a la comunidad educativa, el MEFP, a través del INEE, ofrece un modelo de pruebas completas y el Marco General de esta evaluación, desarrollado en colaboración por 14 administraciones educativas, el MEFP y la (Internacional Association for the Evaluation o Educational Achievement (IEA).

España participa en diversos proyectos internacionales de evaluación educativa, entre los que cabe destacar los siguientes:

- INES (Proyecto internacional de indicadores de los sistemas educativos), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el que España participa desde su creación en 1992.
- PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado), de la OCDE. España ha participado en todos los ciclos del Proyecto PISA y ha elaborado informes nacionales basados en los resultados españoles en este programa de evaluación.
- TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- PISA for Schools (PISA para Centros Educativos), de la OCDE.
- PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), de la IEA.
- TALIS (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje), de la OCDE.
- ICCS (Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía) de la IEA, de 2009, sobre el conocimiento y la comprensión, las actitudes, valores, percepciones y actuaciones que tienen los alumnos sobre el civismo y la ciudadanía.
- EECL (Estudio Europeo sobre Competencia Lingüística), de la Unión Europea, de 2011.
- TEDS-M (Estudio sobre la formación inicial del profesorado de Matemáticas), de la IEA, desarrollado entre 2007 y 2009.

Una de las instituciones encargadas de analizar la evaluación de la calidad en el sistema educativo, es el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), una unidad ministerial dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), que cumple las siguientes funciones establecidas en el Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica de dicho ministerio:

- Coordinar actuaciones relativas a las enseñanzas de lenguas extranjeras y a los programas de enseñanzas de idiomas y bilingües.

- Elaborar y promocionar investigaciones, innovaciones, estudios e informes sobre educación y la realización y edición de publicaciones y materiales sobre educación, de acuerdo con el programa editorial del Departamento.
- Elaborar programas de orientación, apoyo e innovación tendentes a la promoción de la igualdad de oportunidades del alumnado en el acceso, los procesos y los resultados de la educación, la inclusión educativa o la atención a otras áreas de interés social.
- Desarrollar la programación y gestión de las actuaciones y planes para promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Las evaluaciones de sistemas educativos, ya sean las citadas previamente (PISA, TIMSS, PIRLS...) a nivel internacional, como las que se realizan en cada país, se convierten en una línea fundamental de investigación y conocimiento ya que ofrecen información relevante sobre los niveles de rendimiento y se realizan mediante la aplicación de unas pruebas de rendimiento, que se acompañan de los llamados "cuestionarios de contexto".

Estos cuestionarios, una vez diseñados y validados, se podrán implementar para recabar la información de las partes que se precisan evaluar, siendo la definición del concepto de calidad que se busca la que oriente todo el proceso y, en base a ello, concretar la utilidad que se persigue con el estudio y responder al objetivo u objetivos marcados en la línea de investigación (Jornet, Such, y Perales, 2012).

Según exponen López, García, y Expósito (2017), el punto neurálgico de un sistema educativo se encuentra en sus políticas, concretamente en el ámbito prioritario del ejercicio de la autoridad, definido como gobernanza y el núcleo de su marco conceptual, que busca identificar problemas, formular políticas e implementarlas, para posteriormente evaluar (obtener resultados) y propuestas de mejora:

En el momento actual, la única manera de establecer un sistema de indicadores de buena gobernanza consiste en recurrir, del modo más riguroso posible, a indicadores subjetivos reflejados en los correspondientes cuestionarios (p. 8).

Como se ha comentado anteriormente, el objetivo de contemplar un sistema de indicadores para establecer prioridades y la definición de mecanismos específicos de rendición de cuentas incluye los procesos de selección, evaluación y sustitución de los

responsables, su impacto en el ámbito privado y presta atención a la participación de las partes implicadas.

La elaboración de indicadores de calidad para realizar la evaluación de los diversos elementos del sistema educativo y la creación de unidades administrativas, encargadas de hacerlo, constituyen una de las preocupaciones fundamentales de los administradores de la educación.

A nivel autonómico, cada administración educativa puede elaborar evaluaciones externas en el ámbito de sus competencias, realizar planes de evaluación de sus centros educativos, así como de la función directiva, del profesorado y del alumnado de los mismos y participar en proyectos internacionales de evaluación.

En la comunidad autónoma andaluza, el Sistema Educativo Andalúz delega en la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), organismo dependiente de la Consejería de Educación y Deporte, para elaborar planes de actuación y poner en práctica modelos de evaluación, como el Plan de Éxito Educativo 2016-2020, en el que se expone la situación actual en cuanto abandono escolar temprano, fracaso escolar y calidad, equidad e inclusión educativa. Se analiza los datos de partida y se genera un diagnóstico, que marcará los objetivos del Plan y las líneas de mejora y medidas a aplicar.

En la actualidad, se sigue avanzando aceleradamente en la búsqueda de la mejora formativa y preparación hacia nuevos puestos laborales. En referencia a ello, se especifica en el Plan de Éxito Educativo que "La sociedad del siglo XXI requerirá de hombres y mujeres más y mejor formados que los de las generaciones anteriores" (p. 6), personas versátiles, polivalentes y capaces de buscar soluciones a problemas que en algunos casos aún ni se conocen. Dicha preparación orientada al futuro puesto laboral será crucial para el desempeño de su labor.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, de acuerdo con el artículo 162 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, tiene entre sus objetivos fomentar la cultura de la evaluación en general y de la autoevaluación en los centros docentes, servicios, programas y actividades que conforman el Sistema Educativo Andalúz, así como homologar los criterios y métodos de evaluación del mismo con los de los organismos

similares nacionales y europeos, tendiendo a un funcionamiento coordinado que mejore la calidad y prestación del servicio educativo y favorezca el estudio comparativo del Sistema Educativo Andalúz con los de otras comunidades autónomas o países.

No puede haber evaluación sin mejora, ni mejora sin una evaluación permanente. En esta línea, el artículo 26.2 del Decreto 328/2010 que aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, y el artículo 28.2 del Decreto 327/2010 que aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria disponen que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa establecerá indicadores, que faciliten a estos la realización de su autoevaluación de forma objetiva y homologada en toda la Comunidad Autónoma, sin menoscabo de la consideración de los indicadores de calidad que establezca el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica en los centros de Infantil, Primaria y Educación Especial, o el Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa en los centros de Secundaria.

El sentido de la autoevaluación es valorar el grado de cumplimiento de los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo previsto en el Plan de Centro y para ello la AGAEVE establece la medición de los indicadores de calidad homologados y que deben ser supervisados en todo su proceso por la Inspección Educativa. Estos indicadores miden las áreas de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y clima y convivencia escolar (ver tabla 7).

Tabla 7

Indicadores homologados para la autoevaluación de centros

Área de medición	Indicador de evaluación
Enseñanza-aprendizaje	Asistencia regular en educación infantil
	Alumnado de educación infantil que alcanza los objetivos educativos de esta etapa.
	Promoción del alumnado que inicia educación primaria.
	Alumnado de 2º de educación primaria que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia de comunicación lingüística.
	Alumnado de 2º de educación primaria que globalmente alcanza un dominio alto en la competencia de razonamiento matemático
	Promoción del alumnado de educación primaria por curso.
	Alumnado de educación primaria con evaluación positiva en todas las áreas.
	Alumnado de educación primaria con evaluación positiva en las distintas áreas.
	Alumnado que finaliza educación primaria con evaluación positiva en todas las áreas.
	Promoción del alumnado de ESO.
	Alumnado de ESO con evaluación positiva en todas las materias.
	Alumnado de ESO con evaluación positiva en las distintas materias

Tabla 7 (continuación)

Indicadores homologados para la autoevaluación de centros

Área de medición	Indicador de evaluación
Atención a la diversidad	Alumnado de 2º de educación primaria que globalmente alcanza un dominio bajo en la competencia de comunicación lingüística.
	Alumnado de 2º de educación primaria que globalmente alcanza un dominio bajo en la competencia de razonamiento matemático.
	Eficacia de los programas de refuerzo de áreas instrumentales en educación primaria.
	Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en educación primaria.
	Promoción del alumnado de educación primaria con adaptaciones curriculares.
	Eficacia de la permanencia un año más en el mismo curso de educación primaria.
	Absentismo escolar en la enseñanza básica.
	Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica.
	Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en ESO
	Promoción del alumnado de ESO con adaptaciones curriculares.
Clima y convivencia	Eficacia de la permanencia un año más en el mismo curso de ESO.
	Eficacia de los programas de recuperación de materias o ámbitos pendientes en la ESO.
	Cumplimiento de normas de convivencia.
	Alumnado que solo presenta conductas contrarias a la convivencia.
	Alumnado que solo presenta conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.
	Alumnado reincidente en conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales para la convivencia.
	Conductas contrarias a la convivencia.
	Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.

Nota. Adaptado de artículo 162 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Núm. 80 (2018), p. 223.

Como se comenzó indicando en el presente epígrafe sobre evaluación de la calidad, se trata de un tema destacado en el ámbito educativo. Para González (2006), "la gestión de la calidad se fundamenta en el desarrollo de un proceso continuo y permanente. Los programas de mejora continua son preferibles a las soluciones rápidas" (p. 450). Se sostiene, por tanto, la idea de que los mejores resultados se obtendrán con programas de evaluación continua que revisen y coordinen todas las acciones.

Alvarez, Ibarra y Miranda (2013) indican que el empleo de la gestión "como elemento de mejora para las funciones administrativas dentro de las de organizaciones productivas y de servicios, ya sean de carácter público o privado, ha tenido una repercusión muy importante dentro de las instituciones de educación" (p. 151), contribuyendo finalmente al perfeccionamiento del proceso administrativo.

La evaluación de la calidad, en lo que respecta especialmente a los resultados, se convierte por tanto en una herramienta muy importante para controlar y mejorar el sistema educativo actual que ha de responder a un mundo globalizado y cambiante. Alumnos, profesores, escuelas, programas y sistemas se rigen igualmente por esta evaluación, en la constante búsqueda de la calidad. Al objeto de evaluar la calidad, los referentes originalmente

extraídos de la esfera empresarial, se estudian y ajustan a las necesidades del panorama educativo nacional e internacional.

Valenzuela y Rosas (2006), haciendo referencia un modelo concreto, comentan que

en la actualidad, muchas instituciones educativas están utilizando a los Criterios Baldrige como una herramienta para la autoevaluación y guía en la mejora continua de sus organizaciones, asignando sustanciales recursos a la mejora de sus procesos y servicios basados en las relaciones y ponderaciones establecidas en estos criterios (p. 38).

En este sentido la planificación estratégica de la institución forma parte de un proceso "integral y coherente en el cual se definen objetivos, acciones y prioridades que comprometen a todos los actores institucionales de acuerdo al tipo de educación que se ofrece, desde el ámbito de las políticas y estrategias generales" (Farfán, Mero, y Sáenz, 2016, p. 179).

Una buena gestión educativa, según Cejas (2009), persigue varias metas (ver figura 4), con las que los directivos del centro como principales responsables de la organización pueden llevar a cabo el proyecto educativo de forma eficiente y democrática. Este liderazgo implica que se facilite a todos los implicados el desarrollo del proyecto y la búsqueda constante y comprometida de la calidad.

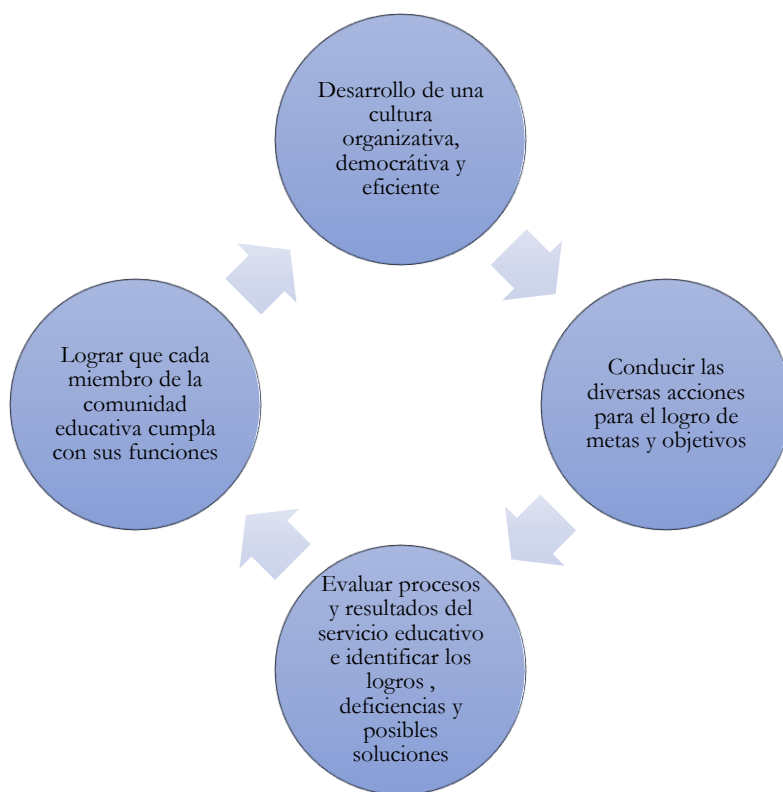


Figura 4. ¿Qué persigue una buena gestión educativa?

Fuente: Adaptado de Cejas (2009)

2.4. Gestión de la calidad en educación

El término “gestión” procede del latín *gestio*, *-ōnis* y se refiere, según el Diccionario de la Real Academia, a la “acción y efecto de gestionar” o a la “acción y efecto de administrar. Su derivado “gestionar” tiene entre sus acepciones las siguientes: “llevar adelante una iniciativa o un proyecto” y “ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo” (Diccionario de la Real Academia Española, 2014). Este término ha sido aplicado a numerosos ámbitos: empresarial, económico, administrativo, de la calidad y, en concreto, a la calidad de la educación.

Muchos son los autores que han estudiado el concepto de gestión educativa, abordándolo desde diferentes enfoques teóricos según el campo de acción al que se dirija. Para Cejas (2009), se entiende como "el conjunto de acciones articuladas para el logro de objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de un Centro" (p. 216) y sostiene que debe

enmarcarse dentro de un proceso de planificación estratégica y que su visión ha de ser adecuada a las propias capacidades del centro.

A ello se une la importancia que tiene para los centros educativos la gestión de sus procesos y su control, en pos de conseguir avanzar hacia la mejora continua. Son numerosos, por tanto, los autores que haciendo referencia a la consecución de un sistema educativo eficaz, insisten en la necesidad de centrar los esfuerzos en una gestión controlada y actualizada de los procesos que la dirigen.

Ningún centro educativo tiene asegurados su futuro y los buenos resultados, aunque cuente con una experiencia exitosa y el esfuerzo y la buena voluntad de todos para conseguirlos, sino que serán consecuencia de una gestión excelente. "Cuando hablamos de gestión hacemos referencia a las relaciones jerárquicas, al control y dominio, a la gestión de personal, a las exigencias, al presupuesto, a las aplicaciones prácticas, a las realizaciones inmediatas, al orden..." (Fernández y Terrén, 2008, p. 231-232). La dirección es fundamental para la gestión del sistema, utilizando modelos específicos para la gestión de los procesos, los equipos de mejora, la evaluación y la planificación estratégica.

En este sentido, lo esencial de la información y de la experiencia disponible en el ámbito empresarial sobre calidad converge con los resultados procedentes de la investigación educativa sobre los factores de la eficacia escolar y permiten identificar la gestión -de calidad- como la condición *sine qua non* de la excelencia educativa (López, 2003). Según Pallarés y Bullich (2007), tanto la evaluación como la planificación, que a su vez engloban una serie de procesos, están encaminadas a la mejora continua, orientadas a alcanzar los objetivos generales inicialmente planteados o para una mejora concreta. Además, los centros educativos viven una situación de competitividad en la que la calidad se convierte en un objetivo prioritario para conseguir una evolución de mejora continua tanto de las instalaciones como de los profesionales que trabajan en ellas (Femenía, 2011).

Resulta interesante ver que muchos de los autores estudiados coinciden en la necesidad de atender al cliente y verificar su mejora de forma constante en los resultados.

Por ejemplo, López (2006) indica que, para el buen funcionamiento las instituciones educativas, es necesario controlar aspectos como la satisfacción de los beneficiarios, los resultados obtenidos y el impacto que en ella tienen los servicios que la escuela ofrece. Para

ello variables relevantes como la ausencia de una evaluación clara de su gestión, pueden incidir negativamente en la calidad dichas organizaciones. Igualmente, en el Manual de gestión directiva para instituciones educativas (ver tabla 8), se expone que las instituciones educativas evolucionan hacia organizaciones con nuevas formas de gestión que deben enfocar sus acciones hacia diversas dimensiones entre las que destaca la directiva, la pedagógica y académica, la concerniente a la comunidad y la del ámbito administrativo.

Tabla 8

Dimensiones de la gestión educativa

Institucional	Administrativa	Pedagógica	Comunitaria
Organización de la institución (estructura, instancias y responsabilidades de los trabajadores)	Distribución de recursos económicos, materiales, humanos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene y de control de la información	Opciones educativo-metodológicas Planificación, evaluación y certificación Desarrollo de prácticas pedagógicas	Respuesta a necesidades de la comunidad Relaciones de la escuela con el entorno Padres y madres de familia
Formas de relacionarse	Cumplimiento de la normativa y supervisión de las funciones	Actualización y desarrollo personal y profesional de docentes	Organizaciones de la localidad Redes de apoyo
Normas			

Nota. Adaptado de "Manual de gestión para directores de instituciones educativas" Representación de la UNESCO en Perú. *Ministerio de Educación*. 2011. p. 33.

Como se analizó en el capítulo primero, son varios los modelos existentes para gestionar la calidad, que pueden ser adaptados al contexto educativo. Desde el punto de vista de Cano (1998), acerca de los objetivos y de los instrumentos que se pueden utilizar, indica que "permiten diagnosticar la situación del centro, que sirven para clasificar y/o acreditar al centro, o que son la base para mejorar la organización educativa y los procesos que en ella se desarrollan" (p. 211).

Algunas de las herramientas a emplear para evaluar centros educativos pasan por manejar bases de datos que reflejen el contenido de los diferentes ámbitos educativo; un sistema que posibilite gestionar la información como pueden ser las actuales plataformas de gestión educativa, que centralizan y simplifican las tareas mecánicas del manejo de la información; las evaluaciones tanto a nivel general como organizadas por niveles; un sistema de indicadores que se pueda analizar y actualizar cada curso para encontrar puntos fuertes y propuestas de mejora; pruebas de rendimiento y auditorías externas que garanticen la adecuación del sistema de calidad y la efectividad del mismo, entre otros.

La excelencia deseada se inicia con la concreción de la misión, visión y valores. Desde ese punto de partida, los responsables del centro educativo pondrán los medios

necesarios para conseguirlos. Estos medios comienzan por un enfoque adecuado de la gestión de los profesores y personal de administración y servicios puesto que solo un personal implicado, profesionalmente valioso y que comparta la misión hará posible lo que se pretende. También será necesario aprovechar la buena experiencia de modo que sirva para no tropezar en los mismos errores, evitar los despilfarros en el uso de los recursos disponibles y diseñar sistemas de trabajo que faciliten la tarea y el quehacer diario.

Las organizaciones, con mayor capacidad de aprendizaje en un entorno cambiante, presentarán las mejores condiciones de competitividad y calidad, mientras que una gestión activa de la información y del conocimiento, de la calidad como componentes de un mismo proceso garantizará el éxito de la organización en general. Una institución que gestiona la información, el conocimiento y la calidad tendrá una organización de excelencia.

Las relaciones entre la institución escolar y el contexto social son uno de los elementos que aparecen de manera reiterativa en lo que se refiere a la gestión institucional de los centros de enseñanza obligatoria en España. La adaptación de las estructuras educativas a las necesidades de la sociedad actual se vuelve necesaria para evitar el desfase entre la realidad de la sociedad y la de los centros educativos. Al analizar los resultados escolares se necesita situar la institución escolar con su diversidad y nuevos retos pedagógicos.

Debido a la situación cada vez más flexible, cambiante e indeterminada a la que ve sometida la sociedad, surgen varios modelos de gestión que se adaptan y ajustan a dicha demanda. Las maneras de gestionar de antaño distan mucho de las actuales (ver tabla 9) y este proceso de cambio afecta a las organizaciones y al personal que en ellas actúe.

Tabla 9
Modelos de gestión

Modelo	Años	Estrategia
Normativo	50-60	Planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. Expansión de la cobertura del sistema educativo.
Prospectivo	Inicio de los 70	Reformas profundas y masivas. Se presentan futuros alternativos y revolucionarios.
Estratégico	Principios de los 80	Diagnósticos basados en el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa.
Estratégico-situacional	Mediados de los 80	Multiplicación de lugares y entidades planificadores. Descentralización educativa.

Tabla 9 (continuación)
Modelos de Gestión

Modelo	Años	Estrategia
Calidad Total	Inicios de los 90	Reconocimiento de la existencia de usuarios. Preocupación por los resultados del proceso. Búsqueda de la mejora en los procesos. Análisis de resultados y procesos.
Reingeniería	Mediados de los 90	Reconocimiento del poder y la exigencia del tipo y la calidad de la educación que se espera. Mejora en el desempeño que requiere de un cambio radical de los procesos.
Comunicacional	Segunda mitad de los 90	Gestión que delega en grupos organizados. Responsabilidad compartida. Trabajo cooperativo.

Nota. Adaptado de "Manual de gestión para directores de instituciones educativas" Representación de la UNESCO en Perú. *Ministerio de Educación*. 2011, p. 23.

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE), regulada por la legislación española vigente, entre sus finalidades cuenta con la de desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones latinoamericanas. Gairín (2009) aporta un diagnóstico general de la gestión institucional en los centros escolares de educación obligatoria del sistema educativo español. El informe se organiza en tres ámbitos: realidad y problemáticas de los centros escolares, aspectos relevantes de organización y gestión, y reflexiones en torno a la autonomía de los centros. Además se tratan otros aspectos como el modelo de dirección escolar, la profesionalización de la carrera docente, la preocupación por los resultados escolares y la eficacia del sistema.

Con respecto a la autonomía institucional, es importante que los agentes implicados en el proceso educativo, disfruten de mayor autonomía y flexibilidad organizativa en lo que atañe a gestión de horarios y grupos, cambios curriculares, selección y promoción del equipo docente, etc. consiguiendo así mayor responsabilidad en la toma de decisiones y resultados.

El tema de la dirección de las instituciones educativas también merece una reflexión, ya que el modelo de dirección actúa como incentivador y puede generar importantes disfunciones en la escuela. Es necesaria una formación y preparación previa en las habilidades y recursos propios del liderazgo educativo y gestión de los equipos docentes.

Si se habla de la gestión del profesorado, entre otros factores, destaca la importancia de favorecer la consolidación de equipos estables y aptos para desarrollar proyectos institucionales y promocionar una cultura compartida que responda a la consecución de los

objetivos marcados.

La diversificación de la población a la que ha de atender la escuela, el aumento exponencial de la información y el conocimiento disponible, la proliferación y generalización de las tecnologías de la información que ha aumentado el universo de socialización del alumnado, las situaciones de violencia física y psíquica entre el propio alumnado y entre éste y el profesor, etc. ponen de manifiesto la necesidad de formación, especialmente la del profesorado de enseñanzas obligatorias ya que el docente requiere estar capacitado con diversas habilidades psicopedagógicas que ayuden a asumir la complejidad social, la fuerza de los sistemas productivos y de los medios de comunicación.

En cuanto a recursos disponibles e invertidos en el sistema, cabe destacar que el presupuesto destinado a una educación de calidad debe ser coherente en la distribución de las partidas correspondientes a atender la diversidad del alumnado, la universalización de la enseñanza, instalaciones e infraestructuras, etc. Estos resultados escolares analizados con evaluaciones externas y la publicación de indicadores de éxito que consecuentemente miden la eficacia del sistema. Se trata de ofrecer la mejor educación posible a todos los jóvenes, capacitándolos para ser cada día mejores personas, mejores ciudadanos y en un futuro, mejores profesionales (Gairín, 2009).

Se comenzó el capítulo hablando de la capital importancia que tiene el tema de la calidad en la educación y del interés que suscita para la mayoría de los países desarrollados por considerarla el factor principal de progreso. Los sistemas actuales de gestión de la calidad aplicados a la educación entienden que es un hecho demostrado y probado que las organizaciones se esfuerzan en entender las necesidades y expectativas de sus clientes ajustando sus procesos para satisfacer las necesidades que éstos presentan.

El mundo globalizado ha obligado a la sociedad actual a adaptarse; así ocurre también en el caso de la educación. Por esta razón, los sistemas educativos tratan de dar respuestas a las necesidades de formación de la ciudadanía. Esto desemboca en la implementación de procesos actualizados para administrar las escuelas, atendiendo especialmente a la estrategia de gestión.

La gestión estratégica se traduce por tanto en un proceso de evaluación sistemática de la institución educativa, mediante el cual se puedan definir los objetivos a corto, medio y

largo plazo e identificando las metas a alcanzar. Resulta crucial para la consecución de tales objetivos desarrollar las estrategias y localizar los recursos que sean necesarios, combinando las herramientas de diagnóstico y análisis con la toma de decisiones que se deriven del mismo.

CAPÍTULO 3
CENTROS EDUCATIVOS DE IDEARIO
CATÓLICO

CAPÍTULO 3

CENTROS EDUCATIVOS DE IDEARIO CATÓLICO

3.1. Identidad y misión de la escuela católica

3. 1.1. La Declaración *Gravissimum Educationis*

3.1.2. *Instrumentum Laboris*. "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva"

3.2. Desafíos de la escuela católica

3.3. Situación de los centros escolares de titularidad católica en España y Andalucía

La sociedad actual a la que pertenecemos se encuentra inmersa en un proceso de cambio continuo, el cual afecta a las instituciones educativas. Entre los cambios más importantes se encuentran los nuevos desafíos a los que debe atender la escuela católica como lugar de educación para la vida, para el desarrollo cultural y de concienciación con el compromiso por el bien común.

En el presente capítulo, se realiza una revisión de la literatura existente sobre la identidad y misión de la escuela católica, centrada especialmente en los documentos ofrecidos por la Santa Sede y la Conferencia Episcopal Española, así como de documentos gubernamentales, normativa y leyes orgánicas.

Como referentes esenciales en la elaboración de nuestro sistema de gestión de la calidad merecen un lugar destacado en dicha revisión, la Declaración *Gravissimum Educationis* y el *Instrumentum Laboris* "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" sobre los que se subrayarán las ideas fundamentales y las líneas de trabajo propuestas que afectan al contexto de las enseñanzas en etapas obligatorias.

Para terminar se aborda el tema de la situación actual de los centros escolares de titularidad católica tanto a nivel nacional como autonómico, incluyendo información sobre la oferta educativa de dichas escuelas en la ciudad de Córdoba y las identidades católicas titulares que dirigen estos centros educativos.

3.1. Identidad y misión de la escuela católica

El cristianismo ha conformado la vida social, educativa y cultural de Europa y de España. Las confesiones religiosas se ocupan del ámbito educativo “impulsadas por el amor al prójimo, especialmente por la atención a los más necesitados [...] origen de muchas Órdenes, Asociaciones y Congregaciones religiosas, vigentes hoy [...] tras largos siglos de existencia” (Gervilla, 2007, p. 197). La educación católica es una realidad constante en la historia de la educación. La tarea educativa de la Iglesia ha sido realizada desde hace siglos y pertenece a la esencia de su tarea evangelizadora. La primera escuela pública y gratuita de Europa fue fundada por San José de Calasanz en Roma en el año 1597 y son muchos años de conocimiento y servicio de la Iglesia en favor de la educación (Corzo, 2015). Así, se entiende por escuela católica “aquellos centros escolares que nacieron o nacen con una clara intención de misión evangelizadora y que dependen directamente de instituciones de carácter eclesial, [...] órdenes y congregaciones religiosas, [...] diócesis u otro tipo de instituciones eclesiales” (Cortés, 2015, p. 15).

Estos centros confesionales cuya intención fue asistencial en un principio, tienen hoy sentido si saben conservar su identidad cuidando los pilares básicos: escuela y católica. Su presencia sigue siendo necesaria y responde a la sociedad contemporánea plural y democrática, que “demanda una oferta de variados modelos educativos acorde con sus respectivas identidades, [...] favoreciendo así la libertad de enseñanza” (Gervilla, 2007, p. 200). La escuela católica ostenta una función social insustituible (Congregación para la educación católica, 1982), y atiende a la formación integral de la persona en su derecho fundamental a la educación, dando respuesta institucional a la sociedad.

Pero, además, tal como expresa Cortés (2015) “la aportación de la experiencia de fe al acervo educativo de una sociedad democrática y abierta es un bien en sí mismo” (p. 14), que se oferta entre las múltiples posibilidades educativas actuales:

El mundo de la educación es un campo privilegiado para promover la inculturación de Evangelio... El Papa VI en la Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi* (n.24), indica que debe hacerse un esfuerzo especial para potenciar la identidad católica de las escuelas, las cuales fundan su naturaleza específica en un proyecto educativo que

tiene su origen en la persona de Cristo y su raíz en la doctrina del Evangelio (Pablo VI, 1975).

En el documento ofrecido por la Conferencia Episcopal Española sobre la oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI (2007), se describe la importancia de una profunda reflexión sobre la identidad de la escuela católica conforme a principios cristianos. La fe cristiana ha contribuido a configurar una manera de ser y una forma de educar. La fe vivida y profesada por la Iglesia a través de la historia ha sido la génesis y la misma configuración de la escuela católica.

Dice Murguítio (2009) que la razón de ser de la escuela católica engloba principalmente dos objetivos, el primero, la educación integral de la persona y el segundo, su inserción en la propia misión de la Iglesia. Estos objetivos se relacionan y se complementan mutuamente y no podrían desarrollarse el uno sin el otro. La libertad de enseñanza y la libertad de religión, son dos libertades públicas consagradas constitucionalmente a las que se vinculan estrechamente los citados objetivos. El derecho de los padres a elegir y decidir la formación y educación de sus hijos lo avala el artículo 27.3 de la Constitución española, que afirma que "los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que vaya de acuerdo con sus convicciones". Este derecho lo refrenda también el artículo II-74 de la Constitución europea, que establece que "se respete el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas". Ambas afirmaciones están amparadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 18, que expone que " toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia", y que "los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos " (artículo 26.3).

La participación en la misión de la Iglesia coloca a la escuela católica en el ámbito jurídico que le es propio, no únicamente como entidad civil que presta un servicio público, sino como una realidad plenamente confesional, en la que se unen el conjunto de derechos y libertades públicas que constituye la naturaleza y posición jurídica de las confesiones

religiosas en el ordenamiento español; en el caso de la Iglesia católica por el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales, de 5 de diciembre de 1979.

El Pontificio Consejo “Justicia y Paz” (2005), en el Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, manifiesta que “el principio de laicidad conlleva el respeto de cualquier confesión religiosa por parte del Estado, que asegura el libre ejercicio de las actividades del culto, espirituales, culturales y caritativas de las comunidades de creyentes” (n. 572).

El fin de la escuela católica configura un elemento propio del pluralismo escolar, ya que constituye la organización y puesta en funcionamiento de un modelo educativo que la Iglesia pone al servicio de nuestra sociedad y que consecuentemente pueden elegir los padres de forma libre. Las instituciones y centros educativos católicos consiguen garantizar con su dedicación y servicio el pluralismo cultural y educativo y por encima de todo, la libertad y el derecho de las familias a ver realizada la orientación educativa que desean dar a la formación de sus hijos. Así lo recoge el Código de Derecho Canónico, en el Título III, De la Educación Católica (Canon 793 – 821). Igualmente, son muchos los documentos que instan a las naciones para que cumplan y garanticen los derechos de las familias a la educación de sus hijos según sus convicciones y se facilite el ejercicio de la libertad de enseñanza: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 217 (III) A, 10 de diciembre de 1948, Artículos 18 y 26; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la Asamblea General de la ONU, 16 de diciembre de 1966. Ratificado por España el 13 de abril de 1977, Artículo 18; la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la Conferencia General de la U N E S C O. 14 de diciembre de 1962; el Convenio para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa de 8 de septiembre de 1949, ratificado por España el 4 de octubre de 1979, Artículo. 9.1; el Protocolo adicional al Convenio para la protección de los Derechos del Hombre y de las Libertades fundamentales, firmado en París, el día 20 de marzo de 1952, Artículo. 2; la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa: Religión y Democracia, recomendación 1396 (1999); Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 24 de julio de 1980, Artículo. 2, 1c; la Declaración de Derechos del Niño (1959), la Declaración de Derechos de

la Mujer, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Carta de los Derechos de la Familia (1983) o la Resolución del Parlamento Europeo sobre Libertad de Enseñanza (1984), entre otros.

La escuela católica garantiza la aplicación de los citados derechos poniéndose al servicio de la persona y de la sociedad. Su proyecto educativo pretende desarrollar todas las capacidades del ser humano desde la óptica de la vida, la palabra y la persona de Jesucristo, al que todos pueden en su crecimiento escuchar, imitar y seguir, compartiendo y promoviendo sus valores y su forma de vida en toda su actividad escolar y extraescolar. Esta propuesta educativa de la escuela católica se concibe como formación integral.

La identidad de la educación católica se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a través del Magisterio de la Iglesia, en el que la educación ha sido siempre objeto constante de Encíclicas y de los diferentes documentos pontificios. Desde el Concilio Vaticano II, la escuela católica tiene “una identidad bien definida, a partir de la Declaración Conciliar *Gravissimum Educationis*, ya que posee todos los elementos que le permiten ser reconocida como medio privilegiado para hacer presente a la Iglesia en la sociedad y al mismo tiempo como verdadero y particular sujeto eclesial” (Congregación para la Educación católica, Dimensión religiosa de la Educación en la escuela católica, 1988). La Declaración *Gravissimum Educationis* es el documento de referencia esencial para la educación católica, por ello será tratado en un epígrafe aparte. Marauri (2016) analiza los documentos conciliares y establece cuatro ideas, que, según su consideración, sustentan la visión de la educación en ellos: la centralidad de la persona, protagonista del proceso educativo y de la sociedad; el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones física, psicológica y espiritual; la finalidad de la educación hacia la transformación social y la creación de un mundo mejor para todos; y, por último, “la importancia y el protagonismo de la Iglesia en la educación [que] responde al mandato explícito de su fundador y a su necesaria preocupación por las personas y sociedades” (p. 107-108).

Dada la importancia que la educación tiene para la Iglesia, los documentos pontificios sobre educación han sido innumerables a lo largo de los siglos XX y XXI. Juan Pablo II se ocupa de la importancia de la educación en la encíclica *Fides et ratio* (1998), en la Constitución Apóstolica *Sapientia Christiana* (1979) y *Ex Corde Ecclesiae* (1990); en la

Exhortación Apostólica *Catechesi Tradendae* (1979); en el Discurso a la Organización de naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (París, 2 de junio de 1980), en la Carta al Secretario General de la Oficina para la Educación Internacional Católica (23 de enero de 1982) o en el Discurso a los participantes en el XIV Congreso mundial de la Oficina internacional de la enseñanza católica (5 de marzo de 1994) entre otros muchos.

Es de mencionar la preocupación por la educación del Papa Benedicto XVI: Discurso Jesús, el Señor. Educar en la fe, en el seguimiento y en el testimonio (11 de junio de 2007), Carta sobre la Urgencia de la Educación (21 de febrero de 2008), así como diversas recomendaciones y exhortaciones especialmente manifestadas en sus Mensajes referentes a los educadores y a los jóvenes católicos (Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la Educación (21 de enero de 2008); Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI al Rector Mayor de los Salesianos de Don Bosco (1 de marzo de 2008); Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al Centro de Estudios para la Escuela Católica (25 de septiembre de 2008); Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en el XXVI capítulo General de la Sociedad de San Francisco de Sales (31 de marzo de 2008); Discurso de su Santidad Benedicto XVI en su encuentro con los educadores católicos con motivo de su viaje apostólico a los Estados Unidos de América (17 de abril de 2008); Saludos del Santo Padre Benedicto XVI a los profesores, religiosos y alumnos con motivo de la Celebración de la Educación Católica (London Borough of Richmond, 17 de septiembre de 2010); Discurso del Papa a Jóvenes profesores universitarios en la basílica de San Lorenzo del el Escorial (19 de agosto de 2012) y la Homilía del Santo Padre Benedicto XVI (Basílica Vaticana, 1 de enero de 2012).

En la actualidad el Papa Francisco ha tratado el tema educativo en la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, indicando la necesidad que existe actualmente de proporcionar una educación que ayude a desarrollar el pensamiento crítico al tiempo que asegure un camino que fortalezca y se encamine a desarrollar y madurar los valores evitando la superficialidad en el planteamiento de las cuestiones morales.

Además la Congregación para la Educación Católica ha aportado documentos, para enriquecer, profundizar en la identidad y misión de la educación católica y responder a las necesidades de cada momento. Estos documentos son: "La Escuela Católica" (1977), que promueve la colaboración entre consagrados y laicos en las diversas aportaciones que ofrecen en el desempeño de su labor diaria a las escuelas. En su desarrollo, el documento trata tres

ideas fundamentales: sobre la llamada del hombre a realizarse en la comunión con Dios y con los demás; en segundo lugar se expone la necesidad de una buena formación de los educadores y de la importancia de misión de la Iglesia en su labor evangelizadora.

"El laico católico testigo de la fe en la escuela" (1982), que trata la identidad y misión del laico en la escuela. En él se indica que la escuela tiene un valor e importancia básicas en la educación y que con su colaboración desde las aulas, ayudan a las familias en la obligación de educar a sus hijos al ser estrechos colaboradores por la cantidad de horas que comparten con el alumnado en los centros.

Ahondando en el tema, la escuela católica no puede renunciar a la libertad de proclamar el mensaje evangélico y exponer los valores de la educación cristiana. Forma parte de su misión, visión y valores, es su derecho y su deber como se refleja en el documento "Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica" (1988), en el que analizan varios aspectos relativos a la dimensión religiosa del proceso educativo, desarrollando apartados como la situación de los jóvenes de hoy ante la dimensión religiosa de la vida, la dimensión religiosa del ambiente, la dimensión religiosa de la vida y del trabajo escolar, la enseñanza religiosa escolar y la dimensión religiosa de la educación.

Siguiendo con esta idea, en el texto "La escuela católica en los umbrales del tercer milenio" (1997), se insiste en describir la situación actual de la sociedad inmersa en un profundo relativismo moral y una cada vez mayor diversidad. Para una vez expuesto el panorama y analizando tanto los éxitos como las dificultades, perfilar el estilo de la comunidad educativa.

Una nueva reflexión sobre el tema que se trata, se ofrece desde el documento "Las personas consagradas y su misión en la escuela" (2002) donde se encuentran dos grandes capítulos: "El perfil de las personas consagradas", en el que se estudia el perfil de los consagrados, y "La misión educativa de las personas consagradas hoy", donde se abordan temas muy importantes como el análisis de los desafíos actuales, la formación para la convivencia, la educación para la interculturalidad y la potenciación de una cultura de paz entre otros.

Otro trabajo de estudio que orienta sobre principios fundamentales, responsabilidad en la realización de la educación sexual y condiciones y modalidad de dicha educación lo encontramos en el documento "Orientaciones educativas sobre el amor humano" (1983) en el que se detallan algunos problemas particulares que pueden servir de ejemplo en las enseñanzas.

La Conferencia Episcopal Española (2007) se ocupó de la escuela católica en el documento "La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI" (2007). En él, se trata de su utilidad como instrumento de trabajo que puede ayudar a revisar los aspectos que puedan ser mejorados encaminándose a la tarea evangelizadora de niños y jóvenes. Igualmente los obispos manifiestan que la escuela católica debe tener como reto principal aportar a sus alumnos la formación académica y cristiana conforme a su ideario potenciando la formación integral conforme la concibe la visión humanizadora del cristianismo.

Importa de manera especial su sistematización sobre la identidad de la escuela católica, y para ello los prelados indican los aspectos que se deben priorizar como fortalecer su ideario, formar a los miembros de su comunidad educativa, ser partícipes en las celebraciones litúrgicas y sacramentales de forma coordinada con la diócesis correspondiente, elegir cuidadosamente a sus educadores para garantizar que con su ejemplo de vida sean modelo de identidad católica o potenciar la acogida de todas las personas independientemente de su cultura.

Con respecto a su misión, los centros de ideario católico aportan los valores del Evangelio como hecho diferencial en el panorama educativo y colaboran con las familias en la educación integral de calidad para sus hijos. Asumen la formación integral de la persona con sentido trascendente, enseñando a los alumnos a dialogar con Dios, les estimulan a superar el individualismo y a descubrir que están llamados a vivir una vocación específica en un contexto de solidaridad, con el objeto de transformar el mundo.

Vargas, Torres, y Naser (2008) reflexionan sobre las tareas de la escuela católica y las sistematizan en las siguientes: síntesis entre fe y cultura, síntesis personal entre fe y vida, y el

logro de la originalidad de la comunidad educativa cristiana, caracterizada por ser educativa y evangelizadora. El Pontificio Consejo “Justicia y Paz” (2005), en el “Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia”, afirma la responsabilidad de las instituciones educativas católicas:

Las instituciones educativas católicas pueden y deben prestar un precioso servicio formativo, aplicándose con especial solicitud en la inculturación del mensaje cristiano, es decir, el encuentro fecundo entre el Evangelio y los distintos saberes. La doctrina social es un instrumento necesario para una eficaz educación cristiana al amor, la justicia, la paz, así como para madurar la conciencia de los deberes morales y sociales en el ámbito de las diversas competencias culturales y profesionales (n. 532).

En efecto dichas escuelas católicas tienen una visión cristiana que es compartida por todos los miembros de la comunidad escolar. La misión de la escuela católica exige a todos los miembros de la comunidad educativa fomentar el estilo cristiano original, y son por tanto los educadores un punto de referencia esencial para trasmitirla siendo testigos de Jesucristo, haciendo espacio a los dones del Espíritu y reconociendo esta diversidad como riqueza. (Gorchlewski, 2007). Esta misión educativa compartida por el alumnado, las familias, los enseñantes, el personal no docente y la entidad gestora, tiene como finalidad mayor la educación integral de la persona. En este ambiente escolar, donde los valores están trabajados por las relaciones interpersonales auténticas de sus miembros, se vive con dinamismo la reciprocidad potenciando el diálogo constructivo y armonizando la diversidad a través de los valores del evangelio (Grocholewski, 2002).

La escuela católica pretende favorecer una comunidad escolar animada por el espíritu evangélico de libertad y amor, ayudar a los adolescentes en su crecimiento personal y acompañar al alumnado en su aprendizaje sobre el mundo, la vida y el hombre a la luz de la fe. Promueve la integración del alumno en la comunidad educativa, en los grupos de alumnos, en la relación sincera con los profesores y en una mayor confianza con sus propios padres, de forma consciente y activa.

La elección de una escuela católica para la educación de los hijos, supone una apuesta por su educación integral como persona siguiendo los valores cristianos. El carácter católico obliga a poner énfasis en la labor pastoral y en la formación de calidad, con especial foco en que de sus aulas salgan personas libres abiertas a los demás, con una fuerte capacitación profesional y una sólida formación cristiana.

Estos centros educativos, pretenden ser referente por la calidad educativa católica, colaborando con su oferta al derecho de elección de las familias a educar en un centro católico para poder formar a sus hijos bajo la luz de los valores del Evangelio. En un primer momento esta formación se limitaba al estudio del alumno y a la preparación del maestro, ahora debe hacer frente a funciones que se ven ampliadas siendo cada vez más complejas y especializadas, atendiendo nuevas exigencias en forma de contenidos, competencias y nuevas figuras educativas (Congregación para la educación católica, 1997).

En su misión evangélica, la escuela católica no solo se ocupa de perseguir el éxito académico o profesional, también impulsa y cultiva el esfuerzo y el sacrificio para la obtención de valores y actitudes que capacitan al alumno para un mayor servicio a la humanidad y la realización propia, tan importantes y necesarias hoy día. (Conferencia Episcopal Española, 2007).

López (2013) afirma que una de las ideas fundamentales, con las que se inició el Sínodo de Obispos en Roma en el año 2012, fue la necesidad de mejorar el nivel educativo cristiano:

Son muchos los estudios técnicos que colocan el futuro de la educación y, en particular de la escuela en general, en la capacidad de ofrecer un proyecto educativo capaz de responder a las necesidades y expectativas de sus destinatarios (calidad) y perfectamente identificado y diferenciado de las ofertas de otros centros (Escuelas Católicas, 2010, p. 15).

Se entiende, en este sentido que calidad e identidad son términos mutuamente incluyentes en el sentido de que la calidad en el proyecto educativo de un centro determina

su identidad católica y los niveles de dicha calidad deben responder a las exigencias del ideario católico.

3.1.1. La Declaración *Gravissimum Educationis*

La escuela católica acoge a millones de niños y jóvenes de todo el mundo, cada uno de ellos con sus tradiciones y familias, con los rasgos propios de su individualidad, por lo que el proyecto educativo de esta escuela, no es simplemente instruir en el ámbito académico, sino que debe acompañar al alumnado guiándolo por la luz del mensaje evangélico y acompañándolo estando atenta a sus necesidades (Congregación para la educación católica, 1988).

La Declaración *Gravissimum Educationis* (“Extrema importancia de la educación”), es como se ha dicho anteriormente, la declaración del Concilio Vaticano II sobre la educación, promulgada el 28 de octubre de 1965 por el Papa Pablo VI, dando fe manifiesta del importante lugar de la Educación en el Concilio. Su elaboración consta de dos periodos. Uno comprendido entre los años 1959 y 1960, en los que se organizan las llamadas Comisiones Antepreparatorias, en las que se realiza una consulta universal sobre cuáles deberían ser los temas que el Concilio debía trabajar presididas por el Cardenal Tardini y que tuvieron como secretario a Monseñor P. Felici. En este periodo se recogen cerca de 258 propuestas entre las cuales se encuentran algunas que tratan sobre las Escuelas. Un segundo preparatorio (4 de junio de 1960 al 13 de junio de 1962), concretamente el 13 de junio, finaliza con la presentación al Cardenal Pizzardo del proyecto sobre la Escuela Católica, la futura Declaración Conciliar (Espinosa, 2015).

Esta Declaración está compuesta de un proemio, una conclusión y doce epígrafes, que tratan diversos aspectos, a saber: derecho universal a la educación y su noción, la educación cristiana, los educadores, varios medios para la educación cristiana, los educadores, medios para la educación cristiana, la importancia de la escuela, obligaciones y derechos de los padres, la educación moral y religiosa en todas las escuelas, las escuelas católicas, diversas clases de escuelas católicas, facultades y universidades católicas, facultades de Ciencias Sagradas y la coordinación escolar.

La *Gravissimum Educationis* presenta inicialmente, en el proemio, la importancia de la educación cristiana en la vida de la persona y en cómo influye esta en el avance de la sociedad. Se argumenta en ella la necesidad que tiene la Iglesia de ocuparse de la educación y de su misión de anunciar el Evangelio, denunciando que todavía hay muchos niños que no tienen acceso a la educación, también se incide en que los bautizados, se deben formar y acompañar en su desarrollo y conocimiento de la fe. Por otra parte, se expresa que la declaración tiene como finalidad exponer los principios fundamentales sobre la educación cristiana, que deberán ser desarrollados posteriormente en otros documentos.

El Concilio considera, en el número 1 de la Declaración, que la educación es un derecho universal de la persona, por su misma dignidad, independientemente de su raza, condición o edad y que tiene la siguiente finalidad:

desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, [...] de forma que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los otros y presten su fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común (n. 1).

Además, pide a los gobernantes o representantes del ámbito educativo que procuren que niños y jóvenes no se vean nunca privados de este derecho. En el número 2 de la Declaración se afirma también el derecho a la educación cristiana, que no solo persigue la madurez de la persona, sino que busca la formación y vivencia de la fe.

Con respecto a los educadores, habla de la responsabilidad primerísima de los padres, “La familia es, por tanto, la primera escuela de las virtudes sociales, de las que todas las sociedades necesitan [...] la primera experiencia de una sana sociedad humana y de la Iglesia” (n. 3). La responsabilidad educativa recae subsidiariamente del Estado y de una forma específica también en la Iglesia. De esta manera, los padres deben tener libertad para escoger tanto la escuela como el tipo de educación moral y religiosa de sus hijos, de contar con los agentes educativos que deseen y de crear escuelas e institutos propios.

En cuanto a los diferentes medios para la educación cristiana, junto a la catequesis, la liturgia, los medios de comunicación social, los grupos culturales y deportivos, las asociaciones, etc., de entre todos ellos destaca singularmente de entre todos ellos la escuela católica. La Declaración le cede un lugar privilegiado, en ella los docentes católicos, en colaboración y coordinación con las demás escuelas, pueden dotar a la sociedad de un apostolado que fomente la misión de evangelizar (*Gravissimum Educationis*, 1965).

Actualmente la educación es el foco de atención de personas, empresas y Estados tanto por la gestión de la comunidad como por la promoción de individuos y sociedades. Los organismos internacionales consideran la educación algo fundamental independientemente del sexo, cultura, raza o religión, especialmente durante la infancia la juventud. Es razonable por lo tanto que la Iglesia tenga su propia postura ante este derecho y ha desarrollado a lo largo de la historia, como se vio anteriormente, innumerables esfuerzos en favor de la educación, misiones, monasterios, escuelas catedralicias y parroquiales, universidades, escuelas concertadas, etc. (Marauri, 2016).

En la *Exhortación Apostólica Familiaris Consortio* se expone que la educación cristiana busca la madurez de la persona, hacerla consciente del don de la fe y formarla en el conocimiento del misterio de la salvación. Para ello la primera escuela es la familia, escuela de las virtudes de la vida, sin ella difícilmente se consigue la educación. Los padres, primeros responsables puesto que han dado la vida a los hijos, necesitan de la colaboración de toda la sociedad así como de la Iglesia por su deber de anunciar y propagar la luz del Evangelio a través de los medios que le son propios como la catequesis y demás posibles a su alcance: medios de comunicación social, grupos culturales y deportivos, asociaciones juveniles y sobre todo escuelas. (Juan Pablo II, 1981).

En el artículo quinto, se habla sobre la importancia de la escuela y expone que entre todos los medios de educación, es la escuela la que, por causa de su obra,

cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuye a la mutua comprensión (*Gravissimum educationis*, 1965).

Así la escuela se convierte en lugar de colaboración y responsabilidad compartida, y con las familias en primer término y con la sociedad en general.

Destaca la gran importancia que tiene una verdadera vocación, adaptación y renovación constante de todos los agentes implicados en la función educativa de las escuelas como apoyo a las familias en el cumplimiento de su deber y en nombre de toda la sociedad.

Igualmente se expone en el documento la idea del papel fundamental e irrenunciable de los progenitores con respecto a la educación de los hijos, siendo los poderes públicos los que deben velar por proteger y defender las ayudas ofrecidas a las familias de tal modo que éstas puedan elegir libremente en función de sus propias creencias el tipo de escuelas que desean para la formación de sus hijos. Asimismo el Estado como colaborador subsidiario procurará el acercamiento a la cultura, el cumplimiento de los mencionados derechos y deberes, evitando en todo caso cualquier tipo de control.

La Iglesia en su deber para con la educación moral y religiosa en las escuelas, entiende que debe educar con el ejemplo de vida de los maestros, con el ministerio de los sacerdotes y seglares y con el resto de medios a su alcance para que la formación sea oportuna y abierta a todos. En este camino, orienta en su obligación solicitar ayuda si fuera necesario para proporcionar la educación conforme a sus principios morales y religiosos.

El artículo octavo merece especial atención por estar dedicado a las escuelas católicas. En él se menciona la doble aportación de la escuela católica que atiende a las necesidades del progreso pero que al mismo tiempo promueve la preparación para el desarrollo de una vida ejemplar y apostólica. Insiste nuevamente, dada la importancia de cumplir la misión planteada

en su ideario, en la necesidad hoy más que nunca de establecer y dirigir escuelas libremente y atender en ellas a las familias que así lo soliciten.

A los maestros se le exhorta a prepararse debidamente y de forma continua para enseñar a los alumnos con su doctrina y su ejemplo de vida. Concluye animando a seguir acompañando a los alumnos inclusive tras la finalización de los estudios.

El Concilio entiende que según las circunstancias y especificidades se pueden encontrar diversas clases de escuelas católicas, al igual que existen diversos contextos sociales, necesidades, creencias. A todas ellas se prestará atención y ayuda, siendo especialmente cuidadosos en las necesidades económicas, afectivas y de fe.

Para llevar a término las ideas previas que se han expuesto previamente, se propone trabajar para conseguir una coordinación global que podrá ser de provecho para las relaciones y convenios que se establezcan y contribuirá al bien común.

Como conclusión, el Concilio, agradece a la comunidad católica su dedicación y aportaciones, alentándola seguir en el camino de la pastoral a través de la educación.

3.1.2. *Instrumentum Laboris*. "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva"

Los miembros de la Asamblea Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, convocados en el 2011, acogiendo la invitación del Papa Benedicto XVI, confiaron al Dicasterio -organismo de la curia romana que ayuda al Papa en el ejercicio de su ministerio al servicio de la Iglesia Universal- la preparación del 50º aniversario de la declaración *Gravissimum Educationis* y del 25º aniversario de la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*. Dichos aniversarios se celebraron en el 2015 con motivo de relanzar el empeño de la Iglesia en el campo de la educación.

Las etapas principales que marcaron el camino de su preparación fueron un seminario de estudio con expertos provenientes de todo el mundo, desarrollado en junio de 2012, y una Asamblea Plenaria de los Miembros de la Congregación, reunidos en febrero de 2014.

Las reflexiones maduras en estos encuentros concluyen en la elaboración de un documento de trabajo, *Instrumentum Laboris*, titulado “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva”. En dicho documento se desatacan como ideas fundamentales las características que deben tener las escuelas católicas y los nuevos desafíos para los que deben estar preparados, afrontándolos desde su posicionamiento en el desarrollo de su proyecto educativo de centro.

Los retos y desafíos que deben afrontar las escuelas católicas hoy en día son varios y urgentes, por un lado, examinarse a sí mismas y a responder a los nuevos retos planteados a la acción educativa cristiana. Por otra parte, y de forma paralela, se encuentra que los retos y desafíos que la familia debe afrontar en ámbito educativo son múltiples; con frecuencia, los padres no se sienten preparados para esta tarea. El Magisterio reciente ha insistido en la importancia de la educación, mediante la cual los cónyuges reciben también una gracia singular en su matrimonio (Francisco, 2014).

El documento pontificio comienza la exposición de algunas ideas fundamentales: construir un contexto educativo, introducir a la investigación, hacer de la enseñanza un instrumento de educación, la centralidad de la persona que aprende, la diversidad de la persona que aprende, el pluralismo de las instituciones educativas y la formación de los enseñantes.

En una escuela católica, las personas interactúan y aportan sus rasgos característicos debiendo ser conscientes además de que forman parte de una comunidad, profesional, educativa y de evangelización. Motivo por el cual los docentes deben acreditar su competencia profesional además de tener plena conciencia de su papel como educador cristiano cumpliéndolo con compromiso y convicción. Se indica en el documento la necesidad urgente de esta formación inicial y continuada tanto en directivos como en docentes y educadores (n.1).

A continuación mencionan los desafíos de la educación a los que debe hacer frente la escuela católica y que se desarrollarán en el siguiente epígrafe: el desafío de la identidad, el desafío de la comunidad educativa, el desafío del diálogo, el desafío de la educación integral, el desafío de la falta de medios y recursos, desafíos pastorales, el desafío de la formación religiosa de los jóvenes, los desafíos específicos para una sociedad multirreligiosa y multicultural, el desafío de la formación permanente de los enseñantes, los lugares y recursos

de esta formación, algunos desafíos de orden jurídico. Tratando de aglutinar en una misma línea los citados desafíos se podría expresar como sigue: trabajar en un proceso de educación integral de los jóvenes, confiando su cuidado y acompañamiento a la comunidad educativa en que se exprese con convicción la identidad de la institución (n.3).

El documento nombra a la escuela y a la universidad como lugares que acercan a la cultura e investigación científica e insta a las mismas a no descuidar el análisis y estudio del sentido ético y de lo trascendente ya que de este modo se facilita un entendimiento mejor de la realidad humana y del mundo.

En cuanto a la enseñanza y a la forma de proporcionarla se explicita la necesidad de impartir contenidos tanto de carácter práctico como los considerados útiles según la demanda económica o social como aquellos esenciales del patrimonio cultural, no debiendo obviar estos últimos por cuestiones pragmáticas sino usándolos como vehículo de comunicación entre los avances actuales en investigación y la riqueza atesorada en el tiempo con la evolución humana.

La persona que aprende, el alumno, debe obtener la mejor formación posible y recibirla con dedicación y entusiasmo, entendiendo la posibilidad de poner su trabajo y desarrollo al servicio de la comunidad. En cuanto a la diversidad y necesidades especiales de los más frágiles, no debe la escuela escatimar esfuerzos que ofrezcan respuestas inclusivas y de acompañamiento. En el mismo sentido las escuelas católicas seguirán ofreciendo servicio atendiendo a su misión e ideario independientemente del contexto cultural, político, económico y social en el que se encuentren, manteniendo una postura de diálogo y respeto hacia otras culturas y religiones.

Se termina esta serie de ideas atendiendo a la formación de los enseñantes a quienes le se requieren muchas y variadas competencias que deben saber aplicar en cada situación. Su profesionalidad y preparación necesitan por tanto medios e instrumentos para afrontar estos requerimientos, como el respaldo de la institución en el desempeño de su misión.

Se expone con carácter urgente la necesidad de aclarar, precisar y establecer nuevamente la identidad de la escuela católica, citando como referentes los documentos de

la Congregación para la Educación Católica además de la experiencia aportada por el Evangelio, la autoridad y la libertad.

Con respecto al desafío de la comunidad educativa, se hace referencia a la importancia de tejer redes que debiliten el individualismo imperante y potencien la colaboración y entrega a la comunidad animada por el Espíritu Santo. Un medio para facilitarlo sería fortalecer la relación escuela familia y la promoción de una comunidad que respete las necesidades generales y particulares de la comunidad. Otra idea destacada apunta al diálogo como fórmula canalizadora entre familias, jóvenes y educandos en aras a proporcionar una relación abierta a la escucha y colaboración.

Enlazando con el desafío anterior, el documento trata de un aprendizaje que traspasa las paredes de la institución ocupando la información un espacio virtual accesible de forma masiva e incontrolada. Es en este punto donde las escuelas deben discernir qué contenidos y formas de enseñanza complementarán las opciones y modalidades externas de aprendizaje. "Educar es mucho más que instruir", en una sociedad como la actual, se solicita a los centros católicos su atención y apoyo a todo el alumnado con especial atención a aquellos que muestran necesidades específicas.

En cuanto al desafío de la falta de medios y recursos se exponen las dificultades y concluye el apartado con la sugerencia de alentar y motivar a voluntarios que contribuyan y ayuden a paliar la situación con su "don incondicional" (n.3).

Otra reflexión compartida en el documento sobre la importancia de formar en religión católica a los jóvenes alerta por que sean las instituciones internacionales las que se encarguen de los temas religiosos. Las Conferencias Episcopales deben proporcionar la formación que atienda a los requerimientos de la ciudadanía.

Los desafíos que derivan de una sociedad multicultural y multireligiosa dificulta la interacción en las escuelas que deben adaptarse en su propuesta educativa, atención y acompañamiento. Al hilo de las nuevas propuestas, el profesorado debe estar unido en su compromiso e identidad, esta formación puede darse desde diversas organizaciones y en el documento se presentan algunas sugerencias como la diócesis, las congregaciones, universidades o institutos, parroquias y formación a distancia. Termina este punto con los

desafíos de orden jurídico, donde se hace referencia a las dificultades para la libertad pedagógica de las escuelas católicas por parte de los gobiernos y falta de apoyo en forma de recursos insuficientes.

Seguidamente se desarrollan los desafíos de la educación católica superior que no se desarrollarán, por no tener referencia en directa con el estudio.

El documento finaliza con las conclusiones, los grandes desafíos de las escuelas católicas y un modelo de cuestionario que se ofrece como guía para reflexionar sobre el conjunto de ideas presentadas. En el presente trabajo de investigación se ha tratado de acometer dicha reflexión, incluyendo las ideas presentadas y enriqueciendo con ellas el modelo propuesto en nuestro trabajo al aportar las siguientes dimensiones: identidad y misión, donde se apremia iniciar un proceso de identificación de la institución que la oriente en su tarea evangelizadora; sujetos que interactúan, dado que todos los miembros de la comunidad educativa están llamados a crear, sostener y desarrollar la comunidad cristiana en la escuela favoreciendo de esta manera la sostenibilidad de la escuela; formación de formadores, en cuanto a procurar la reafirmación de la identidad y de la misión específica de la escuela terminando con los desafíos de la educación integral, de la formación y la fe y de las periferias, de los pobres y de las nuevas pobreza.

3.2. Desafíos de la escuela católica

Ojeda y Ramírez (2015) recopilan las claves, aportadas por el Papa Francisco en diversos discursos, homilías y textos, encaminadas a cambiar y mejorar la educación católica, con las que insta a reflexionar sobre la importancia de la educación como factor determinante en la sociedad actual y muestra líneas de actuación para responder a los retos actuales. Entre ellas, señalan que solo mediante un pacto educativo de todos los responsables se podrá cambiar la educación. Este cambio necesario no atañe únicamente al ámbito académico. Toda la humanidad necesita ser consciente de su origen común, su pertenencia mutua y del futuro compartido de las siguientes generaciones para atender al desafío cultural, espiritual y educativo (Encíclica "*Laudato si*", 202).

Estos autores recogen también la visión del Papa Francisco sobre el derecho a la educación, sin exclusión alguna, en su Discurso en la visita a la sede de la Organización de

las Naciones Unidas, en Nueva York, el 25 de septiembre de 2015. Este derecho a la educación se asegura, en su opinión, respetando y reforzando el derecho primario de las familias a educar, el derecho de las Iglesias y de las agrupaciones sociales a sostener y colaborar con las familias en la formación de sus hijos y que es la base para el logro de los 17 objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible adoptada la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre del año 2015, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal, el acceso a la justicia y la recuperación del medio ambiente.

Retomando los desafíos específicos del ámbito educativo se desarrollan a continuación los mencionados en el anterior epígrafe tras el análisis del documento *Educación hoy y mañana* (II) entre los que encontramos en primer lugar el desafío de la identidad. En el documento sobre la escuela católica de la Conferencia Episcopal Española en el capítulo IV señala prioridades como la renovación y fortalecimiento de la propia identidad, que conlleva el “compromiso con los fines y objetivos que le constituyen como tal escuela católica; una sincera revisión de su ideario y su concreta presencia y realización en el proyecto educativo de sus centros; una actualización del carisma propio fundacional” (n. 53).

La escuela católica apuesta por una educación integral en la que el educando sienta la relación cordial y sincera de una comunidad educativa imbuida por el espíritu eclesial, inserta en una sociedad en cambio constante, pluralista, de la que forman parte familias que no comparten los principios educativos del ideario ni los valores del centro o que por el contrario, siendo las escuelas católicas su elección en conciencia con sus convicciones religiosas, encuentran dificultades para ejercer el derecho a la libre elección de centro. A estas dificultades se le añaden los desafíos de un profesorado que sufre el desencanto de encontrar en su proyecto educativo limitaciones y dificultades, un número cada vez menor de religiosos y sacerdotes en los colegios y, por último, el reto de educar y formar conforme al proyecto educativo cristiano (n. 55).

En este documento, se analizan los retos que debe afrontar la escuela católica, algunos de ellos retos sociales y culturales que afectan a la escuela en general y otros concretos de su especificidad, a los que ha de responder como posibilitar el acceso de los más desfavorecidos a la educación que ha ocupado un lugar destacado como elemento de identidad y continua preocupación de la Iglesia (n. 56).

Para alcanzar los objetivos planteados en forma de desafíos, se propone la unión de “esfuerzos, proyectos y medios a través de las diócesis, congregaciones y parroquias que hagan posible la continuidad de los colegios con su propio ideario y carisma” (n. 57-58), atendiendo a la formación permanente de los enseñantes, a los lugares y recursos donde puede llevarse a cabo dicha formación y finalmente a algunos desafíos de orden jurídico.

En este sentido es necesaria la implicación de las familias en el ejercicio de su derecho sobre la educación de los hijos (n. 54), así como en el conocimiento de los “fines y objetivos que el colegio pretende alcanzar [...], los medios más adecuados para su logro, las concretas responsabilidades a las que están llamados a colaborar [...] y, sobre todo, la total sintonía de los padres con el proyecto educativo” (n. 8).

Los obispos de la Conferencia Episcopal Española, en su documento "La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI", exponen la importancia de la educación y las dificultades por las que atraviesa en el momento presente. Se pretende recordar y afianzar el sentido y significado de la concepción educativa de la Iglesia y su realización práctica a través de la escuela católica. Destacan la importancia de ofrecer un servicio cualificado a la educación de niños y jóvenes, que los padres demandan a la Iglesia en el ejercicio de su derecho a que sus hijos reciban la formación que responda a sus convicciones educativas, especialmente en lo que se refiere a la formación religiosa y moral, amparados por la Constitución española y los tratados internacionales ratificados por el Estado español. La escuela católica, afirman, debe responder a los nuevos retos planteados a la acción educativa cristiana, siempre atenta a las necesidades y esperanzas que la sociedad deposita en la acción educativa de la Iglesia (n.1).

La Escuela Católica abarca una gran variedad de realidades, se hace presente en la universidad, promueve, dirige y desarrolla escuelas tanto públicas como de titularidad confesional, de congregaciones religiosas, de las Diócesis... En definitiva, como expone Cortés (2015), "son miles los creyentes que están comprometidos profesionalmente en este campo específico de la educación" (p.14).

En este sentido Cornejo (2015) profundiza en los nuevos desafíos de la escuela católica, exponiendo las consecuencias derivadas de la globalización en el ámbito de la

educación católica, por lo que la Iglesia, guiada por los principios de la evangelización y los derechos humanos opta por la educación inclusiva e intercultural en la que se trabaje el reconocimiento y valoración de la diversidad y diferencia.

la educación católica enfrentada a las disyuntivas, tensiones y contradicciones de un mundo globalizado, plural y diverso ha de interpelar y dejarse interpelar, de testimoniar a través de sus opciones y no de sus discursos, y de reivindicar la libertad no limitándola a la libertad de enseñanza sino apostando y creyendo en la capacidad de los sujetos de discernir y decidir en conciencia (p. 185).

3.3. Situación de los centros escolares de titularidad católica en España y Andalucía

El Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre asuntos jurídicos establece en su artículo I.1, 3 y 4 que el Estado Español reconoce a la Iglesia Católica el derecho de ejercer su misión apostólica y le garantiza el libre y público ejercicio de las actividades que le son propias, especialmente las de culto, jurisdicción y magisterio, reconociendo la personalidad jurídica civil de la Conferencia Episcopal Española, de conformidad con los Estatutos aprobados por la Santa Sede (Ciudad del Vaticano, 1979).

El derecho fundamental de libertad religiosa está garantizado en el artículo 16 de la Constitución Española. En virtud de ello, la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa establece en el artículo primero que las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad o discriminación ante la ley y manifiesta en el artículo segundo, el derecho de toda persona a elegir la "enseñanza e información religiosa de toda índole [...] elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral de acuerdo a propias convicciones" (p. 1). Esta misma ley determinó en el artículo 5.1 que "las Iglesias, Confesiones y comunidades religiosas, así como sus Federaciones gozarán de personalidad jurídica una vez inscritas en el correspondiente registro público que se crea a tal efecto en el Ministerio de Justicia" (p. 16805).

En lo referente a materia educativa, se introduce, mediante el artículo 10 de la Constitución Española la posibilidad de interpretar los derechos y libertades fundamentales

a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y demás tratados internacionales en materia de educación, ratificados por España e incidiendo especialmente en los derechos y libertades educativas. A través del texto constitucional y de los textos internacionales de Derechos Humanos se ha podido delimitar jurisprudencial y doctrinalmente el derecho a la educación como la libertad de enseñanza, entendiendo consecuentemente el derecho a la educación como el compendio del derecho a la escolarización sin discriminaciones, el derecho a la obtención gratuita de la instrucción básica y obligatoria, el derecho a la calidad de la educación y el derecho a recibir una educación de y en derechos fundamentales, que potencie su desarrollo personal. (Cuenca, 2012).

De acuerdo a Báez (2015), " Los trabajos parlamentarios en Cortes constituyentes consistieron en un arduo trabajo de cohesión política y social, principalmente en materia educativa. En este asunto se centró el denominado "consenso constitucional", (p. 409), que supuso el acuerdo con respecto a la redacción del artículo 27 de la Constitución Española. El derecho de las familias a elegir el tipo y centro docente /artículo 27.3), la creación de centros docentes (artículo 27.6), el control y gestión de los centros docentes por parte de la comunidad educativa y la libertad de cátedra, son las principales muestras de la libertad de enseñanza (Báez, 2015).

El derecho de las familias a elegir el tipo y centro docente (artículo 27 CE), la creación de centros docentes (apartado sexto, artículo 27 CR), la caracterización propia de los centros docentes (artículo 27.3 CE), el control y gestión de los centros docentes por parte de la comunidad educativa y la libertad de cátedra, son las principales muestras de la libertad de enseñanza (Báez, 2015).

Para Viñao (2016), el elemento que da coherencia y en torno al cual gira la LOMCE es "el derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación acorde con sus ideas o principios no solo religiosos sino también morales o simplemente educativos o pedagógicos" (p.167). Este ejercicio del derecho a la educación y a la libertad de elección de los centros escolares que tienen los padres garantizado según el artículo 27 de la Constitución Española, la calidad educativa se divide entre una oferta pública y privada.

De acuerdo a Gentile y Arias (2014), el servicio que se ofrece en este sentido a los ciudadanos puede ser prestado también por la iniciativa privada, no solo por los poderes

públicos, de forma que nuestras instituciones académicas se han formado por una red pública que es mayoritaria así como por una red privada de alcance cada vez más considerable y en desarrollo. Dentro de la citada vía privada, se encuentran los centros educativos concertados cuyos titulares son las personas físicas o jurídicas de carácter privado pero que son sostenidos con fondos públicos.

En el curso 2018-2019 (ver tabla 10), en España hay 28.495 centros de enseñanzas de Régimen General no universitarias, de los que 19.093 son públicos y 9.402 privados (Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Datos avance 2018-2019).

Tabla 10

Clasificación de los centros por enseñanza que imparten. Curso 2018-2019

	Total centros	Públicos	Privados
Total	28.495	19.093	9.402
E.I. (1)	9.141	4.507	4.634
E.P. (2)	10.291	9.816	475
E.P. y ESO (2)	2.043	498	1.545
E.S.O. y/o Bachillerato y/o FP	4.986	4.064	922
E.P., E.S.O. y Bachillerato/FP (2)	1.538	5	1.533
Educación Especial	473	196	277
Educación a distancia	23	7	16
Total curso 2017-2018	28.377	19.055	9.322
Variación curso anterior	118	38	80

(1) Imparten exclusivamente E. Infantil.

(2) También pueden impartir E. Infantil.

Nota: Adaptado de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos avance 2018-2019.

Según el Servicio de Estadística de Escuelas Católicas, que recoge anualmente los datos de todos los centros educativos católicos de España, los centros educativos de ideario católico integran actualmente a más de 1996 centros educativos, la mayoría con algún nivel concertado. Gran parte de ellos son centros integrados, es decir, cuentan con más de una etapa educativa. Con respecto a Andalucía las cifras estiman unos 400 centros (Escuelas Católicas, 2019).

Son varias las entidades católicas titulares que concretamente en la provincia de Córdoba dirigen centros educativos (ver tabla 11).

Tabla 11

Instituciones que dirigen Centros de ideario católico en Córdoba

1. FDSM Fundación Diocesana Santos Mártires.
2. Franciscanas misioneras.
3. Institución Teresiana.
4. RR. Sagrada Familia Villafranca
5. PP. Padres Trinitarios.
6. Hermanos Maristas.
7. Compañía de Nuestra Señora.
9. Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia.
10. Fundación Escolapia Montal.
11. Hijas de la Caridad.
12. Hermanos de la Salle.
13. Religiosas de María Inmaculada.
14. Mercedarias de la Caridad.
15. RR. Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús.
16. Salesianos.
17. Madres Escolapias.
18. Provincia Ibérica Carmelitas Descalzos.
19. Hijas del Patrocinio de María.
20. Hermanas Franciscanas Rebaño de María.
21. Fundación Educativa del Sur Santo Tomás de Aquino.
22. Federación de Escuelas Familiares Agrarias de Andalucía.
23. RR. MM. Concepcionistas de la Enseñanza.
24. RR. Hijas del Patrocinio de María.
25. Franciscanas M. Madre Divino Pastor

Nota: Elaboración propia. Datos de <https://www.escuelascaticas.es/estadistica/>

La siguiente tabla (ver tabla 12) proporciona una visión general de los centros educativos concertados de ideario católico en Córdoba capital, se clasifican las etapas educativas que se imparten en ellos, para seleccionar aquellos que representarán a la muestra en el presente trabajo.

Tabla 12

Centros educativos en Córdoba (Capital)

	E.I.	E.P.	E.S.O.	E.E.	BACH	C.F/F.P.	Bilingüe
1. Santa Victoria	X						X
2. San Acisclo y Santa Victoria		X	X	X			X
3. Santísima Trinidad-Sansueña	X	X	X		X	X	X
4. Divina Pastora.	X	X	X				X
5. Bética-Mударra	X	X	X		X		X
6. Sagrada Familia	X	X	X	X	X		X
7. Santísima Trinidad-Trinitarios	X	X	X				X
8. Calasancio	X	X	X	X			X
9. Cervantes.	X	X	X		X		X
10. Jesús Nazareno.	X	X	X				X
11. La Milagrosa.	X	X		X			
12. La Salle.	X	X	X		X	X	X

Tabla 12(continuación)

Centros educativos en Córdoba (Capital)

13. María Inmaculada.			X		X	
14. Nuestra Señora de la Piedad.	X	X	X	X		X
15. Nuestra Señora de las Mercedes.	X	X	X			X
16. Reales Escuelas Pías de la Inmaculada Concepción y San Francisco Javier.	X	X	X	X		X
17. Sagrado Corazón.	X	X	X		X	X
18. San Francisco de Sales.	X	X	X		X	X
19. San Rafael.	X	X	X		X	X
20. Santa María de Guadalupe.	X	X	X	X		X
21. Santa Victoria.	X	X	X		X	X
22. Trinidad.	X	X	X		X	X
23. Virgen del Carmen.	X	X	X	X	X	X
24. El Encinar.	X	X	X		X	X
25. Ahlzhahir.	X	X	X		X	X
26. San Rafael.	X	X				X
27. Virgen de la Fuensanta.	X	X				
28. Alauda.		X	X		X	X

Nota: Elaboración propia. Datos de <https://www.escuelascaticas.es/estadistica/>

Con respecto a los centros educativos concertados de ideario católico en la provincia de Córdoba, se diferencia, en la siguiente tabla (ver tabla 13), las etapas educativas que se imparten en ellos, para seleccionar aquellos que representarán a la muestra en el presente trabajo.

Tabla 13

Centros educativos en Córdoba (provincia)

		I	P	S	E	Ba	C	Bi
Priego de Córdoba	1. San José	x	x	x	x			x
	2. Nuestra Señora de las Angustias							
Puente Genil	1. Compañía de María	x	x	x	x			x
	2. Alemán	x	x	x				
Aguilar de la Frontera	1. Jesús Nazareno	x	x	x				x
Almodóvar del Río	1. Ntra. Sra. de Gracia y San Francisco Solano	x	x					x
Baena	2. Torrealba			x		x	x	
	1. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia.	x	x					x
	2. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-La Milagrosa.	x	x	x		x	x	x
	3. Espíritu Santo	x	x	x		x	x	
Bujalance	1. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia			x		x	x	
	2. La Milagrosa	x	x					x
Cabra	1. San José	x	x	x				
Lucena	1. La Purísima	x	x	x	x			x
Montilla	1. La Asunción	x	x	x				
	2. San Francisco Solano	x	x	x	x			x
	3. San Luis y San Ildefonso	x	x	x				x

Tabla 13 (continuación)

Centros educativos en Córdoba (provincia)

Palma del Río	1. Inmaculada Concepción	x	x	x			x
	2. San Luis Rey		x	x		x	x
Pedro Abad	1. Escuelas Profesionales Sagrada Familia-Rafaela María	x	x	x			
Peñarroya-Pueblonuevo	1. Presentación de María.	x	x	x			
Posadas	1. Yucatal					x	x
Pozoblanco	1. La Inmaculada	x	x	x			x
	2. San José	x	x	x		x	x
Villa del Río	1. Divina Pastora	x	x	x			x
Villanueva de Córdoba	1. Juanita Méndez.	x					

Nota: Elaboración propia. Datos de <https://www.esclascaticas.es/estadistica/>

Como se puede observar en la tabla inferior (ver tabla 14), en Córdoba se dispone de una amplia oferta educativa para atender a la población. Además como dato de interés se destaca en parte inferior de la tabla que tanto en Córdoba capital como en la provincia, el número de colegios que ofrece una oferta educativa bilingüe es muy alto, reflejando por tanto la fuerte apuesta por potenciar la enseñanza de una segunda lengua extranjera.

Tabla 14

Oferta educativa

Centro educativo	Córdoba	Provincia
Colegios que imparten Educación Infantil.	24	24
Colegios que imparten Educación Primaria.	26	23
Colegios que imparten Educación Secundaria.	24	22
Colegios que imparten Bachillerato.	13	4
Colegios que imparten Ciclos Formativos/Formación Profesional.	6	6
Colegios con oferta de bilingüismo.	25 frente a 3 no bilingües	16 frente a 10 no bilingües

Nota: Elaboración propia. Datos de <https://www.esclascaticas.es/estadistica/>

A través de la revisión realizada de la literatura, se aprecia que la Escuela Católica ofrece a la sociedad un servicio educativo cualificado, que aporta además los valores del evangelio. En el documento "*La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*" se explica que en este sentido debe afrontar los retos que supone atender a las necesidades de la sociedad actual, educando y formando a sus alumnos conforme al proyecto educativo cristiano y contrarrestando los condicionantes que dificultan el auténtico desarrollo de la formación integral conforme la concibe el humanismo cristiano. En el documento "La escuela católica" de la Congregación para la Educación Católica se expone que conviene partir de una reflexión sobre el concepto de "escuela", teniendo presente que si no es "escuela" y no reproduce los elementos característicos de esta época, tampoco puede aspirar a ser escuela "católica" (n. 25).

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

- 4.1. Planteamiento del problema de investigación
- 4.2. Objetivos del estudio
- 4.3. Dimensiones de análisis
- 4.4. Diseño de investigación
- 4.5. Población y muestra
- 4.6. Instrumento de recogida de información
- 4.7. Estrategias de análisis de datos

Este capítulo hace referencia al proceso metodológico seguido en la investigación. Parte del planteamiento de la necesidad de atender al encargo planteado en el Congreso Mundial de la Educación Católica, organizado en Roma en 2015 para las escuelas católicas, de atender al alumnado y a sus familias en la sociedad, buscando los puntos fuertes y débiles de las instituciones desde la perspectiva de todas las personas implicadas. En este caso, dentro de los centros educativos, se cuenta con la colaboración de familias, profesorado y equipos y directivos.

Sobre la formulación de los objetivos de carácter empírico que guían este trabajo, se definen las dimensiones del estudio, presentando los indicadores de medición empleados. Así mismo, se presentan los argumentos sobre la pertinencia del diseño metodológico elegido, así como el instrumento adecuado para recoger la información necesaria para cumplir con las metas pretendidas. Por último, se especifican las características de los grupos informantes antes mencionados así como las estrategias de análisis de datos empleadas para el tratamiento de la información recogida.

4.1. Planteamiento del problema de investigación

Como se indicó en el documento de la Congregación para la Educación Católica "Educar juntos en la escuela católica" (2007),

la rápida y, en ocasiones, contradictoria evolución de nuestro tiempo suscita desafíos educativos que interpelan al mundo de la escuela. Ellos inducen a encontrar respuestas adecuadas no sólo a nivel de los contenidos y de los métodos didácticos, sino también a nivel de la experiencia comunitaria que caracteriza la acción educativa (n.1).

La escuela católica debe tener unas características que le permitan evolucionar de forma continua y con una estructura, organización y funcionamiento basado en valores. Esta necesidad surge "del contexto de complejidad social, cultural y religiosa en el cual crecen, en concreto, las jóvenes generaciones, y que influye significativamente en sus vivencias" (Educar juntos en la escuela católica, n.1). Por tanto, se deben conocer los elementos principales que marcan la identidad de un centro educativo cristiano y ofrecer a las familias la atención que requieren.

Es antiguo el objetivo de la OCDE (Muñoz et al., 1995) de lograr una educación de calidad para todos. Tras lograr la escolarización universal en los niveles obligatorios, se aspiró a conseguir la calidad además de la cantidad. De forma explícita se formuló este objetivo en la reunión de Ministros de Educación, celebrada en París en noviembre de 1984, en la que se recomendó que la Comisión de Educación dedicara sus esfuerzos al análisis del concepto de calidad en la Enseñanza Primaria y Secundaria, a la detección de las áreas claves en las que se juega dicha calidad y al intercambio de información entre países acerca de su modo de abordar el problema.

Seijas (2002) concreta que el interés por los temas que tienen relación con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en las instituciones educativas, ha continuado aumentado en las últimas décadas. Esto indica que tanto el crecimiento económico, como las consecuencias beneficiosas que redundan en la sociedad gracias a la preparación y formación recibida en los centros educativos por los ciudadanos y ciudadanas de un país, son una valiosa aportación que debe ser tomada en cuenta, analizada y revisada de forma periódica.

Buscando la citada calidad hay que adentrarse en la evaluación educativa, que surge como un medio de acercamiento a la acción educativa con el claro objetivo de mejorarla. Evaluar supone obtener información fundamental para la toma de decisiones sobre el

proceso educativo. La evaluación desde su realización básica busca establecer una relación comparativa entre objetivos y resultados (Fuentes-Medina y Herrero, 1999).

En consecuencia, el objetivo prioritario de esta investigación será evaluar la calidad de los colegios de ideario católico desde la diferente perspectiva de los agentes citados: docentes, directivos y familias, para proponer estrategias que permitan mejoras dirigidas a la gestión del centro.

4.2. Objetivos del estudio

Este estudio pretende investigar, por una parte, cuáles son las dimensiones de análisis que se deben tener en cuenta para recoger evidencias, a partir de modelos de evaluación de la calidad, que permitan tener una visión objetiva y fiable de las necesidades que deben ser cubiertas para ofrecer un sistema integral de educación de calidad en las escuelas católicas.

Se debe, por tanto, analizar si la escuela es consciente de que debe adecuarse al nuevo escenario, en qué grado se ha de producir esa renovación, en qué dirección debe acometerla y qué es lo que la empuja a ello (Francisco, 2014). Así, una primera pregunta que tendrá que ser objeto de respuesta es la siguiente: ¿la escuela católica es coherente con su naturaleza, finalidad e identidad?

Para que todo ello sea posible y el cambio en la escuela adquiera valor, acierte y mejore realmente la misión de la escuela católica, se tiene que revisar qué papeles viene asumiendo en la actualidad y cuáles serían sus nuevos roles, cómo se perciben y cómo afectan a su estructura organizativa. Es por ello que surgen nuevas preguntas en este trabajo como: ¿qué personas deben asumir la evaluación en la escuela católica?, ¿tienen asumido ese rol los principales protagonistas de esta transformación, los docentes?

En ocasiones, las escuelas no son libres ni independientes, están sometidas a múltiples fuerzas, sus propios intereses y cargas del pasado, los intereses de los estados o de los mercados, que les restan libertad, las desvían e impiden que asuman y desarrollen su nuevo rol. La escuela ha de tener la autonomía necesaria para estructurarse y planificar su

estrategia, para contribuir mejor a la sociedad y a sus ciudadanos (Conferencia Episcopal Española, 2007).

Menchén (2015) defiende, que

la educación no ocurre solo en el marco escolar, también se nutre fundamentalmente de la familia, tanto en los primeros años de vida como en la adolescencia, pero también influyen los amigos, la omnipresente televisión y la sociedad general. Por tal motivo hace falta un plan integral de políticas públicas educativas (p. 28).

En la revisión teórica expuesta aparece de forma clara que una de las actuaciones, que se deben acometer para posibilitar y garantizar el cambio y la mejora de la escuela, comienza por una buena preparación del profesorado que pueda garantizar el cambio y la mejora de la docencia, adecuándola a los nuevos tiempos y abierta a la colaboración (*Gravisimum Educationis*, 1965). De ahí que centremos el estudio también en otro aspecto fundamental: ¿cuáles son los criterios de selección del profesorado?, ¿mantiene el personal docente una formación continua y actualizada?, ¿esta formación complementa y refleja su identificación con un centro de ideario católico? Es por ello que, ante la evolución constante y las nuevas tendencias de la escuela en la actualidad, entre otras el aprendizaje colaborativo y competencial (Martín, 2008), la adaptación a las nuevas tecnologías, la apertura a una sociedad que cada vez es más plurirracial, pluriétnica y plurirreligiosa, (La escuela católica en los umbrales del tercer milenio, 1997), surge un nuevo interrogante: ¿qué cambios estructurales y organizativos se deben producir en la escuela para afrontar con éxito los nuevos retos?

Para atender a los interrogantes planteados, se definen objetivos que guiarán el proceso de investigación y que se exponen a continuación:

- Seleccionar los modelos de gestión de la calidad empleados en diferentes instituciones educativas.
- Identificar los principios, dimensiones e indicadores que sirven de base para la gestión de la calidad de instituciones educativas en los modelos anteriormente seleccionados.

- Extraer los elementos comunes de los diferentes modelos de gestión de la calidad y que sirvan de base para la creación de un modelo adaptado a centros de ideario católico.
- Incluir los principios del *Instrumentum Laboris* "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" en el modelo de gestión de la calidad propuesto.

El objetivo último de este trabajo es generar un modelo de gestión de calidad de centros docentes que favorezca la calidad atendiendo a las dimensiones: ideario; formación; organización y gestión; desafíos y satisfacción, para aplicarlo posteriormente a las escuelas de ideario católico de Córdoba. Se debe, por tanto, recabar la opinión de los agentes implicados directamente en cada una de las dimensiones emanadas del objetivo principal para llegar a establecer un modelo de indicadores de calidad educativa.

4.3. Dimensiones de análisis

Una vez formulados los objetivos, tras la revisión bibliográfica de los documentos de mayor relevancia relacionados con la calidad educativa, se procedió a especificar las variables que daban cuenta de las dimensiones a estudiar. Para su concreción en los principales procesos evaluativos, se han establecido las siguientes áreas o dimensiones de análisis:

- *Identidad y Misión.* Esta primera dimensión analiza cómo la educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente. Así, cada educador se enfrenta continuamente situaciones que, como afirmó el Papa Francisco en el *Instrumentum Laboris* "Los desafíos pastorales de la familia en el contexto de la evangelización" (2014), ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender. Aún así, estamos llamados a atenderlos, descifrarlos, acogerlos y orientarlos en el camino de la verdad y la vida, mirando con esperanza hacia el futuro (Ojeda, 2015). En esta primera dimensión se busca analizar la identidad de la escuela católica del siglo XXI. En esta dimensión se recogen todos los aspectos relacionados con la información que se quiere recabar de los docentes y sus opiniones sobre los distintos agentes que forman la comunidad educativa.

- *Formación.* En esta dimensión se pretende detectar cuáles son las necesidades formativas del profesorado de las escuelas católicas. Es relevante recabar información del grupo informante sobre sus demandas, intentado conocer cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el docente en su práctica diaria.
- *Organización y Gestión.* Al hablar de la cada vez más acuciante inquietud social por la forma de financiar la enseñanza, Gairín (1999) comenta que "la rentabilidad social y económica perseguida da lugar así a modalidades de gestión y evaluación de procesos no siempre acordes con su naturaleza particular. Bajo esos parámetros se exige una respuesta diferente de los centros educativos" (p. 11). Las variables que aparecen en esta dimensión se centran en la organización y gestión de la calidad en educación, que permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes indicadores.
- *Desafíos.* En esta dimensión, se encuentran los desafíos y prospectivas, para el fortalecimiento de objeto de diseño de esta investigación, será formulado una vez se establezca, por parte de los destinatarios, qué se entiende por dicha formación, qué criterios se establecen desde los documentos de la Santa Sede y las indicaciones de las Diócesis para el diseño de la oferta formativa, en qué nivel atienden las escuelas católicas a las necesidades formativas, su adecuación a la realidad educativa y los mecanismos de seguimiento y evaluación. Se entiende que la educación se encuentra en una situación de constante cambio y transformación, así como las generaciones a que se enfrentan los docentes continuamente de manera que la escuela católica está llamada a acompañar y servir de apoyo en todo el proceso (Educar hoy y mañana, 2014).

A estas cuatro dimensiones se le incorpora una quinta derivada directamente del objeto de investigación formulado y que pasa a denominarse:

- *Satisfacción.* Hablando de la satisfacción como parte fundamental de una educación de calidad, Gento (2002) escribió que

existen diversos principios propios del enfoque de calidad (particularmente cuando se concibe en términos de integralidad o totalidad) que pueden hacerlo atractivo para la educación; pero tal vez el principio que resulta más atractivo, es precisamente, el de "satisfacción" de los implicados y de los interesados por dicha educación (p. 353).

El grado de satisfacción al valorar la consecución de los objetivos propios de cada centro, además de los logros educativos del alumnado, tendrá en cuenta la participación de las familias en el funcionamiento del centro, la satisfacción del profesorado la influencia del centro en la sociedad, en su entorno más cercano, en sus relaciones con otras instituciones. La percepción de la comunidad educativa sobre los distintos aspectos de la organización y funcionamiento de los centros docentes, es importante para avanzar hacia una mayor satisfacción del profesorado, alumnado y familias que posibilite mayores cotas de implicación y compromiso con la educación.

Los elementos constitutivos de cada dimensión se irán exponiendo en cada fase del estudio, en definitiva, se ha trabajado con un total de 11 dimensiones y 85 variables, que hacen referencia a sendos indicadores de calidad.

4.4. Diseño de la investigación

Siendo conscientes de la realidad en la que se desenvuelve, cambia y evoluciona la escuela actual para hacer frente a los desafíos, demandas y necesidades de la sociedad, nuestra pretensión es indagar y presentar la situación de cómo se encuentran los colegios de ideario católico en el momento actual en cuanto a su dimensión ideológica, sujetos, formación y desafíos y prospectivas.

Es por ello que el diseño empleado en esta investigación se basa en una metodología de tipo descriptivo bajo un diseño de investigación no experimental, con la intención de comprender de forma concreta una situación (Arnal et al., 1995). El planteamiento metodológico pretende combinar diferentes perspectivas de investigación a lo largo de una serie de fases de trabajo empírico: por un lado, resulta necesario obtener evidencias sobre las distintas dimensiones, sub-dimensiones e indicadores que constituyen la base del modelo de

gestión de calidad, así como la valoración aportada por equipos directivos, docentes y familias el nivel de fiabilidad y validez que aportan al mismo expertos y expertas al diseño de este modelo. A partir de aquí, es prioritario definir las dimensiones a evaluar y las necesidades de los profesionales que intervienen en el proceso educativo, ofreciendo finalmente una herramienta que evalúe y detecte las necesidades planteadas por las familias.

Por estas razones, se combinan las perspectivas cuantitativa y cualitativa, entendiendo que estos dos planteamientos son complementarios y pueden articularse para responder de forma más adecuada a los fines de esta investigación (Ackerman, Com y Potolski, 2013). Se apuesta por el empleo de un método mixto que supone, según los argumentos de Moscoloni (2005), la recopilación y el análisis de datos desde ambos enfoques en un mismo estudio. No obstante, hay que destacar que este método no consiste únicamente en la recolección de datos de diferente naturaleza sobre el mismo fenómeno, sino que implica un planteamiento inicial del problema de investigación que contemple el método inductivo y deductivo, fundamentado en el principio de triangulación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Las fases que dieron respuesta a los objetivos de investigación formulados y constitutivas del diseño aquí explicitado son:

- **Fase 1:** En un primer momento, se realizó un análisis bibliográfico en torno a modelos de gestión de la calidad, analizando y combinando los principios fundamentales, a partir de un proceso de análisis documental de evidencias teóricas aparecidas en diferentes bases de datos de carácter nacional e internacional, evidenciando las dimensiones más destacadas para el diseño de un nuevo modelo. Estas dimensiones, evaluadas institucionalmente como proceso sistemático y científico, basándose en una metodología específica, permitieron llegar a emitir juicios de valor en una información válida y fiable.
- **Fase 2:** Un segundo momento lo configura la opinión formal de un grupo de expertos en calidad educativa, evaluación institucional y docentes de escuelas católicas, quienes establecieron, desde la experiencia derivada de su práctica profesional, un modelo de competencias de diferentes ámbitos del entorno educativo y la docencia en centros educativos de ideario católico. Los resultados obtenidos de esta técnica y al amparo de los modelos teóricos previos, configuran una primera identificación de los indicadores a desarrollar en el futuro cuestionario.

- **Fase 3:** El modelo competencial resultante de la fase anterior es propuesto posteriormente para su pilotaje. Según Martín Arribas (2004), normalmente se pasa el borrador del cuestionario a 30-50 personas, siendo aconsejable que se parezcan a los individuos de la muestra. Este pretest permitirá identificar: tipos de preguntas más adecuados, si el enunciado es correcto y comprensible y si las preguntas tienen la extensión adecuada, si es correcta la categorización de las respuestas, si existen resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas, si el ordenamiento interno es lógico y si la duración está dentro de lo aceptable por los encuestados.
- **Fase 4:** Sobre la base de entender la labor de este equipo de profesionales desde los parámetros de la eficacia docente, de la gestión y organización de centros educativos y de la aportación de las familias, se ha llevado a cabo la aplicación del cuestionario en diversos centros de ideario católico de la ciudad de Córdoba, que finalmente proporcionan una serie de conclusiones y recomendaciones como resultado directo del trabajo realizado.

4.5. Población y Muestra

La población destinataria del estudio que aquí se presenta está configurada por los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Córdoba y provincia, dedicados a impartir distintos niveles educativos entre otras ofertas de formación. El número de centros que conforman la población asciende a un total de 425 centros concertados (según datos aportados por la Delegación Provincial de Educación de Córdoba en el mes de junio 2018), de los cuales 56 aportan a su formación la visión, misión y valores de un ideario católico e imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, que son las etapas en las que hemos acotado el estudio. De entre estos últimos se ha contado con un total de 11 centros participantes desde un punto de vista intencional en la realización de este trabajo, con lo que estamos hablando de un total del 19.6% de participación del total de la población.

Se debe diferenciar en la descripción de la muestra la información que aporta cada uno de los grupos informantes, dentro de cada centro participante objeto de estudio como

son los formados por las familias, el cuerpo docente y las respuestas facilitados por los trabajadores que desempeñan alguna labor como miembros de los Equipos Directivos.

Hablando de la importancia que tienen las familias como pilar básico para conseguir una educación de calidad, Ballenato (2008) indica que si el sistema educativo no tiene a los padres como principal agente socializador, difícilmente se podrán establecer relaciones que favorezcan y enriquezcan el proceso educativo de los niños y las niñas.

Cuando hablamos hoy de familia, cabe destacar que su estructura ha cambiado respecto a la de tiempos pasados, debido a diferentes factores, por lo que la información recogida por el grupo de familias participantes en la investigación resulta especialmente valiosa.

Con respecto este grupo, podemos decir que se caracteriza por ser eminentemente femenino, debido a que un 83.7% de los encuestados son mujeres y un 15% hombres. Este dato resulta coincidente con otro de los apartados de identificación en el que se solicita el tipo de relación con el alumnado, en él se refleja un 83.1% en el porcentaje indicando que la persona que cumplimenta el cuestionario es madre del alumnado. La media de edad de este grupo oscila entre los 50 y 60 años, teniendo 27 la persona con menor edad 70 la de mayor edad de entre los representantes familiares que componen el grupo muestral.

En relación a los motivos para la elección del centro, las familias participantes en la investigación afirman que el ideario, en concreto un 22.5% y la cercanía a la vivienda o lugar de trabajo, un 21.2%, son los principales motivos que les inclinan a decantarse por un centro educativo (ver tabla 15).

Tabla 15

Motivos para la elección del centro

Motivos para la elección del centro	f	%
Cercanía a la vivienda o lugar de trabajo	65	21.2
Instalaciones	2	0.7
Nivel académico	38	12.4
Atención personal (docentes)	19	6.2
Ideario	69	22.5
Ambiente escolar (alumnos)	20	6.5

Tabla 15(continuación)

Motivos para la elección del centro

Motivos para la elección del centro	f	%
Buenas referencias	52	16.9
Inclusión a la diversidad	4	1.3
Haber sido antiguo alumno	26	8.5
Bilingüismo	6	2.0
Oferta extraescolares	1	0.3
Uso de uniformidad	3	1.0
Rutas de transporte	1	0.3
Servicio comedor	1	0.3
Total	307	100.0

Destacar que un 21.5% de los encuestados indica que el carecer de otras etapas educativas sería uno de los principales motivos para descartar la elección de un centro (ver tabla 16) y el ideario otro 20.8%.

Tabla 16

Motivos para descartar un centro

Motivos para descartar un centro	f	%
Carecer de rutas de transporte	6	2.0
Dificultad para acceder en coche	18	5.9
Ideario	64	20.8
Precio matrícula	6	2.0
Ambiente alumnos	59	19.2
Ambiente docentes-ED	25	8.1
Nivel académico	50	16.3
Carecer de otras etapas educativas	66	21.5
Escasa oferta de extraescolares	7	2.3
No indica	6	2.0
Total	307	100.0

La estructura de familia es un sistema dinámico de relaciones sociales, el cual puede analizarse mediante instrumentos que consideren los ciclos de vida que atraviesan tanto el conjunto familiar como sus miembros integrantes. Son dos las tipologías más numerosas de familias entre las que han colaborado con el estudio en referencia al número de hijos que tienen matriculados en el centro, el primer tipo con un porcentaje del 57.3% que afirman tener un solo hijo, seguido de un 36.5% de familias formadas por los tutores legales y dos hijos tutelados.

Alvarez-Álvarez y Fernández-Gutiérrez (2017) exponen que cada día es más importante seleccionar un buen equipo de gestión escolar, resulta necesario lograr direcciones eficaces y eficientes que contribuyan a mejorar el sistema educativo. Tan importante como el proceso de selección será tener en cuenta los tres ámbitos propios de la gestión directiva: institucional, curricular y de la convivencia.

El segundo grupo informante en este estudio son miembros de equipos directivos. Se trata de un grupo bastante equiparado en cuanto la representación por parte de la población masculina y la femenina, siendo un 40.9% hombres y un 45.5% mujeres. Con respecto a la edad, podemos decir que están muy repartidas en varias franjas (ver tabla 17) destacando igualmente que un porcentaje destacado prefiere no revelar esta información.

Tabla 17

Edad de los trabajadores que desempeñan una función directiva en el centro

Edad	f	%
30-40 años	5	23.8
40-50 años	5	23.8
50-60 años	1	4.8
60-70 años	5	23.8
No indica	5	23.8
Total	21	100.0

Si se analiza la función que desempeñan los encuestados ejerciendo su labor en equipos directivos, se encuentra que el 22.7% ostenta el cargo de dirección (ver tabla 18). Con respecto a las jefaturas de estudios, tanto en infantil y primaria como en la etapa de secundaria se refleja el mismo porcentaje 18.2% y finalmente, las personas encargadas de coordinar la calidad y la pastoral un 9.1%.

Tabla 18

Función directiva

Función directiva	f	%
Dirección	5	22.7
JE. EI-EP	4	18.2
JE. ESO	4	18.2
Coord. Calidad	2	9.1
Coord. Pastoral	2	9.1
No indica	4	18.2
Total	22	100.0

García Ramos, citado por Muñoz, Ríos y Abalde (2002), indica que, si el centro educativo quiere responder positivamente al principio de excelencia debe, a pesar de que la evaluación es un proceso complicado, señalar que deben de ser valoradas todas las tareas que el profesorado realiza en su labor de docente, poniendo así de manifiesto: la capacitación sobre los contenidos, preparación para poner en práctica los contenidos, métodos y procesos de enseñanza, etc. Somos conscientes de que en el aula se desarrolla un trabajo tanto a nivel de alumnado como de profesorado que debe de ser valorado y analizado en profundidad. El primero está evaluado desde siempre con pruebas internas de los centros y externas como

los informes PISA de la OCDE, pero es el segundo el que en este momento interesa y del que deben de ponerse en marcha mecanismos que analicen en profundidad la labor docente.

El grupo informante, el profesorado, se puede decir que se caracteriza al igual que el grupo de informantes de las familias, por ser eminentemente femenino, debido a que un 65.3% de los encuestados son mujeres y un 33.7% hombres. Con respecto a las edades, destaca la franja de edades comprendida entre los 40 y 50 años con un porcentaje del 21.8%.

De este grupo interesa especialmente la información recogida referente a la función de tutoría (ver tabla 19). En el estudio se recoge un porcentaje del 66.3% de docentes que desempeñan la labor tutorial con un grupo de alumnos y alumnas, facilitando la integración de todos y todas en la clase y en la dinámica escolar y realizando el seguimiento de dichos alumnos para detectar posibles dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchas y muy variadas las funciones de un tutor o tutora en el aula y llevan por tanto al conocimiento en profundidad del grupo y de la organización y funcionamiento de un centro educativo.

Tabla 19

Función de tutoría

Función de tutoría	f	%
Tutor	67	66.3
No tutor	33	32.7
No indica	1	1.0
Total	101	100.0

4.6. Instrumento de recogida de información

"La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener datos de modo rápido y eficaz" (Casas, Repullo y Donado, 2003, p. 143). "Para poder analizar y concretar una serie de características concretas de una población, se deben recoger y analizar los datos de una muestra representativa siguiendo un procedimiento estandarizado de investigación (como se cita en Casas et. al, 2003, p. 143)".

Gracias a los datos extraídos para una investigación, obtendremos unas conclusiones u otras en las que basar nuestro estudio, con lo cual el proceso más importante

y que debemos tener muy en cuenta es el de la recogida de datos. En nuestra investigación se decidió usar la técnica de encuesta, un sistema de recogida de información que se basa en realizar una serie de preguntas establecidas previamente y con una ordenación determinada en diferentes apartados que abarcan distintas variables. El cuestionario hace referencia a una serie de ítems estructurados para una muestra de individuos representativos de una población definida (directivos, docentes y familias pertenecientes a centros de ideario católico de Córdoba).

Al plantear este trabajo de investigación, se determinó que la técnica de la encuesta, y concretamente de entre otros instrumentos existentes el cuestionario, era el más apropiado para poder ser respondido por las personas que componen la muestra de estudio. Asimismo, lo usamos por ser la forma más rápida y asequible para que los participantes respondiesen a nuestro problema de investigación.

Para elaborar el cuestionario es interesante conocer que debido al carácter estandarizado de las preguntas e instrucciones, se favorece la aplicación del mismo a cualquier grupo de participantes incluso siendo el mismo un grupo numeroso. El cuestionario como técnica de investigación proporciona además numerosas ventajas dada su variedad y flexibilidad, en cuanto a la forma y al tipo de preguntas, así como también facilita la descripción y el análisis. Este instrumento es una técnica descriptiva que permite obtener de forma ordenada y sistemática información sobre las variables que se deben conocer para alcanzar los objetivos de estudio. (Rincón et al., 1995).

Según Buendía, Colás y Hernández (1998), esta técnica pretende "conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que puedan ser respondidas sin la presencia del encuestador" (p. 124). De esta definición podemos concluir que la palabra encuesta se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio. El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas. En el cuestionario se pueden encontrar distintos tipos de preguntas según la contestación que admitan del encuestado, de la naturaleza del contenido y de su función (Visauta, 1989 citado por Casas, et al., 2003). Según la contestación que admita el

encuestado, Martín (2007) señala que las preguntas de la encuesta pueden ser de dos tipos, cerradas y abiertas.

A la hora de realizar las preguntas debemos tener en cuenta una serie de indicaciones basadas en la experiencia investigadora (Casas, et al., 2003; Cea 1998; Padilla, et al., 1998; Kerlinger, 1997). Para empezar, en lo que respecta a las preguntas, estas deben ser claras y sencillas, así como lo más cortas posibles, evitando en todo momento las frases o palabras ambiguas que induzcan a diversas interpretaciones según el punto de vista o interpretación de los encuestados. Por otra parte, debe evitarse el empleo de palabras emocionalmente cargadas, que puedan interferir en la toma de decisión y consecuente respuesta del encuestado y por supuesto evitar igualmente las preguntas que sitúen al encuestado a la defensiva. Es interesante evitar en la medida de lo posible las preguntas que incluyan cálculos o temas difíciles y complejos. Las preguntas deben presentarse de manera neutral y siempre en forma positiva. Se debe evitar realizar preguntas que obliguen al sujeto a recurrir a la memoria, ya que este tipo de preguntas pone en juego la fiabilidad de las respuestas. Las preguntas deben incluir una única sentencia lógica.

Para la elaboración del cuestionario utilizado en nuestra investigación, se han seguido una serie de pasos, que detallamos a continuación, con la finalidad de garantizar la correcta ejecución del mismo:

- *Paso 1. Elaboración provisional del cuestionario.* Se diseñó un primer modelo de cuestionario a partir del problema formulado y de los objetivos perseguidos. Se construyó a partir de una escala de medición tipo Likert compuesto por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. La escala de medición abarca desde el 1 hasta el 5, siendo el 1 el grado mínimo de acuerdo con el ítem planteado y 5 el grado máximo, tal y como se aprecia en la tabla 21. El número inicial de preguntas ascendió a 103, en referencia a las primeras cinco dimensiones de estudio que se describen en las variables de investigación.

Tabla 20

Escala de medición del cuestionario

Escala	Valores
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Término medio	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

- *Paso 2. Validación del cuestionario.* Seguidamente, se presentó el cuestionario a once especialistas de distintas universidades especializados en el ámbito objeto de esta investigación con un alto grado de conocimiento generalizado sobre la calidad educativa y sobre gestión y evaluación institucional, así como su consideración como figuras de referencia en el ámbito de la educación en escuelas católicas. Con el objeto de realizar una validez de contenido del mismo a través de una tabla de especificaciones en la que se valoraba la pertinencia y la claridad de los ítems planteados. Con este proceso pretendíamos alcanzar varios objetivos:
 - a) Corroborar la pertinencia de las respuestas dadas por los especialistas.
 - b) Poner de manifiesto el nivel de comprensión de la terminología presentada en el cuestionario.
 - c) Observar las dificultades de aplicación del cuestionario, así como el tiempo de duración del mismo.

En términos generales, la valoración fue positiva, destacando como aspectos a destacar la necesidad de modificar la forma de redacción de alguno de los ítems, el cambio de denominación de los conceptos de algunas de las preguntas ya que llevaban a equívoco y la eliminación de algunos elementos debido a la duplicidad de contenidos. Los resultados obtenidos en este procedimiento de validación se encuentran explicados en el capítulo 6. Una vez validado el cuestionario por el grupo de expertas y expertos, se procedió a realizar una aplicación experimental del cuestionario con un grupo piloto para sondear las posibles respuestas dadas al cuestionario por un grupo similar a los destinatarios del mismo y comprobar así garantías científicas como la pertinencia y validez del instrumento diseñado.

- *Paso 3. Elaboración del segundo cuestionario.* Una vez incorporadas las aportaciones del grupo de expertos y expertas, el modelo 2 que será aplicado a una pequeña muestra de población para realizar el pilotaje, se encuentra estructurado en cinco dimensiones en las

que se recogen las variables ya indicadas en apartados anteriores y que responden a los interrogantes de investigación planteados inicialmente. Se trata, por tanto, de un cuestionario de valoración autoadministrado sin presencia del encuestador; formado por 86 ítems y con una serie de elementos adicionales como una presentación del instrumento, unas instrucciones de cumplimentación, un apartado de identificación y un agradecimiento. El modelo de cuestionario final puede recogerse en el anexo 3.

- *Paso 3. Elaboración del tercer cuestionario.* Una vez incorporadas las observaciones y los resultados del grupo piloto, el cuestionario definitivo reafirma en su estructura con cinco dimensiones en las que se recogen las variables ya indicadas en apartados anteriores y que responden a los interrogantes de investigación planteados inicialmente. Se trata, finalmente, de un cuestionario de valoración autoadministrada sin presencia del encuestador; formado por 90 ítems, con una serie de elementos adicionales que ya añadimos en el segundo cuestionario como una presentación del instrumento, unas instrucciones de cumplimentación y un agradecimiento. El modelo de cuestionario final puede recogerse en los anexos 5, 6 y 7.

En lo relativo al tiempo y momento de realización de los cuestionarios, se realizaron a través de Formularios de Google con lo cual han estado operativos a través de cualquier tipo de dispositivo móvil mediante un enlace activo lo que ha proporcionado poder elegir el momento y lugar más adecuado para realizarlo a cada una de las personas participantes en el estudio.

El periodo de realización de los cuestionarios por el grupo piloto fue en los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2018 y con respecto a los cuestionarios definitivos enero, febrero y marzo del año 2019, se ha dilatado bastante el proceso ya que ha sido un importante volumen de informantes.

4.7. Estrategias de análisis de datos

Una etapa fundamental en el proceso de investigación, posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio y su posterior análisis, en una base de datos específica. Esta etapa está conformada principalmente por dos fases previas al tratamiento estadístico de los datos en función de las

premisas planteadas: la *corrección* (Cohen y Manion, 1990) y la *codificación* (Visauta, 1989):

- La *corrección* supone para el investigador comprobar los errores que puedan haberse cometido a la hora de contestar a las diferentes preguntas por parte de los encuestados, así como posibles errores de transcripción que el encuestador pudiese haber cometido a la hora de confeccionar la base de datos de las respuestas.
- Por otra parte, la *codificación* consiste en transformar los datos del cuestionario en *símbolos ordinariamente numéricos* (Rincón *et al.*, 1995). Para ello, se da un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas, de modo que puedan ser identificadas y clasificadas en categorías con el objetivo de extraer conclusiones una vez fueron sometidas a análisis. Esta segunda fase suele completarse con la depuración de la base de datos (o matriz) de modo que se subsanen los posibles errores cometidos en la codificación.

El instrumento básico empleado, el cuestionario tipo escala Likert destinado a los Equipos Directivos, docentes y familias de los centros de ideario católico de Córdoba, estuvo compuesta por preguntas cerradas que se codificaron con facilidad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario.

El número total de cuestionarios recogidos ascendió a 307 de familias, 101 de profesores y 21 de miembros de Equipos Directivos, por lo que la cantidad de respuestas a analizar procedentes de este instrumento fue en total.

Una vez codificados los datos, se informatizaron y se depuraron. Para el análisis de la información obtenida, de naturaleza cuantitativa, se precisaron de técnicas estadísticas diferenciadas, no excluyentes y sí complementarias. Por su parte, el carácter exploratorio y correlacional de este trabajo conllevó el empleo de técnicas específicas para el análisis de cada información concreta.

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diferentes variables con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna.

Se comenzó a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables. Finalmente, se han establecido comparaciones de medias a partir de los resultados obtenidos tomando como criterio de contraste el grupo informante participante en la última fase de este trabajo.

CAPÍTULO 5
FASE 1. ESTUDIO DOCUMENTAL
COMPARATIVO

FASE 1. ESTUDIO DOCUMENTAL COMPARATIVO

- 5.1. Sistemas y herramientas para la evaluación de la calidad de los centros educativos
- 5.2. Implementación del estudio documental-comparativo
 - 5.2.1. Análisis comparativo de los modelos de gestión de la calidad seleccionados
 - 5.2.2. Unificación de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados
 - 5.2.3. Fusión de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados
 - 5.2.4. Análisis y selección de dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados
 - 5.2.5. Descripción de las dimensiones y sub dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados
- 5.3. Primer borrador del modelo

La finalidad de esta primera fase de la investigación es realizar un análisis bibliográfico en torno a modelos de gestión de la calidad, analizando y combinando los principios fundamentales para concluir en unas dimensiones e indicadores con los que establecer un modelo final aplicable a centros educativos de ideario católico. Las instituciones educativas necesitan atender a las demandas planteadas por la sociedad, persiguen la excelencia educativa, la satisfacción de las familias y la mejora continua, para lo cual deben establecer un sistema que gestione eficazmente todos los ámbitos de la organización y garantice su calidad.

Esto supone identificar y analizar los principios definidos por cada modelo de gestión de la calidad, con el fin de elaborar modelo propio tomando como referencia el documento pontificio "*Instrumentum Laboris*: Educar hoy y mañana". En las siguientes líneas se define el análisis documental comparativo así como la metodología empleada para la recogida y análisis de la información extraída, emitiendo, como resultado de esta fase, los indicadores e ítem desglosados de cada uno de ellos que serán la base para crear un primer borrador de nuestro modelo de gestión de la calidad en forma de cuestionario que pueda ser aplicable a escuelas de ideario católico.

5.1. Sistemas y herramientas para la evaluación de la calidad de los centros educativos

Para Lepeley (2007), "la progresiva aparición de sistemas normalizados para la gestión en distintos ámbitos ha conducido a que muchas organizaciones los pongan en marcha de manera paralela, formando a modo de sistemas de gestión satélites independientes"(p.690). Los modelos, a pesar de obligar a instaurar una normativa y mantenerla con los requisitos acordes que se establezcan, tienen un margen al que la empresa recurre según su propia especificidad, encontrando congruencias en objetivos, principios y procedimientos.

El desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad educativa se sustenta en una visión determinada del concepto de calidad educativa. Preguntarse por la inclusión de la calidad en educación responde a la obligación de las instituciones educativas por atender a las demandas de excelencia planteadas por la sociedad. No es el único ámbito sometido a evaluación, sino que todas y cada una de las prestaciones sociales han de responder a unos criterios de calidad deseables.

Desde el punto de vista de Pérez, Peralta y Municio (2000), el concepto de calidad aplicado a la educación tiene un claro componente económico, que incluye la existencia de recursos, su utilización y los resultados conseguidos. Al mismo tiempo, se trata de un concepto relacionado con la excelencia en los conocimientos a transmitir, el grado de implicación de la institución ante las necesidades y demandas de la sociedad, la capacidad de organización reflejada en sus actividades y resultados, así como la satisfacción de todas las personas implicadas. En definitiva, estas dimensiones responden a la perspectiva del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (MEC, 1997), que considera a la institución como un sistema en el cual sus diferentes elementos están relacionados entre sí y todos han de ser el objeto de evaluación y mejora continua.

El proceso de incorporación de un sistema de gestión de calidad en un centro se desarrolla a través de diversas fases, concretadas por Rey y Santa María (2000) en tres: "en primer lugar, se parte del diseño del servicio educativo que se desea prestar; a continuación, se ha de establecer el modelo de organización adecuada en consonancia con el servicio diseñado para, finalmente, realizar una gestión de calidad eficaz" (p. 32).

Por lo tanto, la implantación de un modelo de evaluación de la calidad en una organización educativa se fundamenta en principios de participación, orientación, satisfacción y mejora permanente. A estos hay que añadir una serie de principios operativos que garanticen el desarrollo del mismo. Entre otros, no deben faltar los principios de compromiso y dirección del equipo directivo de la organización, capacidad de trabajo en equipo eficaz e intencional, participación de todos los miembros en todos los niveles y, finalmente, resolución sistemática de problemas (González, 2004).

Como indican Andrade y Labarca (2011), "en su mayoría estos modelos son complementarios, ya que por ejemplo los Modelos de Excelencia están basados en "criterios" o principios de gestión, que sirven a la organización para desarrollar las distintas actividades que realizan. Así mismo, la autoevaluación permite identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora, es decir "QUE" mejorar". (p. 85).

Existen varios modelos destacados, pero en esta investigación se abordarán seis, los cuales tienen como fin congruente alcanzar la calidad y la excelencia de la gestión en las organizaciones. Del análisis de los aspectos conceptuales de cada uno de ellos, se puede apreciar que existan dimensiones similares a la mayoría de los modelos, como son los aspectos gerenciales del liderazgo, la planificación estratégica, los recursos humanos, los clientes y la medición de resultados entre otros.

Autores como Lepely (2007), González (2004), Giorgetti, Romero y Vera (2013) entre otros, destacan los modelos seleccionados, que derivan en sistemas de gestión de la calidad, por su aplicación a centros educativos.

Entre ellos se encuentra el modelo Deming (1951), que ejerce una gran influencia en el desarrollo del control y gestión de la calidad en Japón. Su objetivo básico fue convertirse en una herramienta para mejorar y transformar la gestión de las organizaciones japonesas. Actualmente, se implanta en aquellas empresas que contribuyen de manera muy significativa al desarrollo de la dirección y control de calidad, y supone un acicate para promover la gestión de la calidad en numerosas compañías que encuentran en él una excelente ocasión para comenzar a aprender.

Un segundo modelo es el denominado Calidad Total - TQM (1950-1960), consistente en aplicar el concepto de Calidad Total a los sistemas de gestión de la empresa. Pretende integrar la calidad en todos los procesos de la organización. La implantación de un sistema TQM sirve para ayudar a la organización a conseguir el máximo de eficiencia y flexibilidad en todos sus procesos, enfocándola hacia la obtención de los objetivos a corto y medio plazo.

El modelo Malcolm Baldrige (1987) es una herramienta para la evaluación, mejora y planificación hacia la gestión de la excelencia. Este modelo establece que los líderes de la organización deben estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes. También deben dirigir, responder y gestionar el desempeño basándose en los resultados. Las medidas y los indicadores del desempeño y el conocimiento organizativo serán la base sobre la que construir las estrategias clave, que se relacionan con los procesos clave y con la alineación de los recursos. De este modo se conseguirá una mejora en el desempeño general de la organización y en la satisfacción de los consumidores y de los grupos de interés.

El modelo Europeo de Gestión de la Calidad EFQM (1988) ofrece una herramienta integral con el objetivo de ayudar a las organizaciones a conocerse mejor a sí mismas, a realizar un análisis objetivo, riguroso y estructurado de su funcionamiento y, en consecuencia, a mejorar su gestión. De una forma muy simple se puede decir que el Modelo EFQM es un diagrama de causa y efecto. Si se quiere lograr un resultado diferente, se necesita cambiar algo de lo que se hace dentro de la organización. Su sistema ayuda a identificar puntos fuertes y oportunidades de mejora, establece un nivel de excelencia en gestión en cada uno de los aspectos clave y establece prioridades sobre las que actuar.

Otro modelo destacable se corresponde con la familia de normas de estandarización y acreditación ISO 9001:2015. Esta se puede aplicar en cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios. Recoge tanto el contenido mínimo y las guías y herramientas específicas de implantación, como los métodos de auditoría con los que periódicamente se analiza el estado de la calidad en la gestión de la institución.

Finalmente, un sistema de calidad ha de responder a la misión, visión y objetivos de la institución a la que vaya dirigido. Por ello, se ha analizado y tomado como referente el *Instrumentum laboris* “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva” de la Congregación

para la Educación Católica, como una herramienta que define las características fundamentales de las escuelas y de las universidades católicas, y los desafíos a los cuales están llamadas a responder con un proyecto propio.

A la vista de los estudios realizados sobre la evaluación de la calidad educativa y, teniendo en cuenta las características de los modelos propuestos, se pretende elaborar un modelo de indicadores que permita mantener una gestión de la calidad actualizada, proporcionando a los centros de ideario católico un análisis fiable y válido que les permita conocer y adoptar una toma de decisiones para la mejora de sus servicios, derivada de las evaluaciones y lo más acertada posible. Específicamente, este trabajo persigue los siguientes objetivos:

- Seleccionar los modelos de gestión de la calidad empleados en diferentes instituciones educativas.
- Identificar los principios, dimensiones e indicadores que sirven de base para la gestión de la calidad de instituciones educativas en los modelos anteriormente seleccionados.
- Extraer los elementos comunes de los diferentes modelos de gestión de calidad y que sirvan de base para la creación de un modelo adaptado a centros educativos de ideario católico.
- Incluir los principios del *I. L.* “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva” en el modelo de gestión de calidad propuesto.

5.2. Implementación del estudio documental-comparativo

Para dar respuesta a las metas de este estudio se ha seguido un proceso sistemático de análisis sobre los planteamientos de un estudio documental descriptivo-comparativo. Se trata de una actividad sistemática y planificada que supone examinar documentos escritos cuya pretensión, en palabras de Rincón, Arnal y Latorre (1995), es “obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la

investigación” (p. 341). Se entiende como un estudio del material bibliográfico que existe en el área de interés para la investigación (Eyssautier, 2006).

Los modelos de gestión de calidad revisados y seleccionados son: el modelo Deming, el modelo Calidad Total TQM, el modelo Malcolm Baldrige, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM y la familia de normas ISO, actualmente en vigor (versión 9001:2015). Su selección se ha llevado a cabo atendiendo a su adaptación al ámbito educativo y a la valoración sobre ellos de los autores de referencia: Gento Palacios (1996), Walton (2004) y Charantimath (2011) para el modelo Deming; González, Espinoza (2008) y Hasan (2013) para el modelo Calidad Total TQM; Andrade y Labarca (2001), Membrado (2002) y Valenzuela y Rosas (2006) para el modelo Malcolm Baldrige; Maderuelo (2002), Municio (2004), Dominguez y Lozano (2005), Martínez y Riopérez (2005) y Camisón et al (2006) en referencia al Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM, y, por último Ciudad (2005), Del Río (2008) y Gaviria y Dovale (2014) para la familia de normas ISO. A estos modelos se unen los principios del I.L. (2014) para atender a las necesidades del ideario, misión y visión de un centro educativo de ideario católico.

El procedimiento analítico en este segundo momento empírico se ha configurado en tres fases, con el fin de diseñar el modelo de gestión de calidad objeto de este trabajo:

1. FASE 1. Comparación de modelos de gestión de calidad en atención a finalidades y dimensiones.
2. FASE 2. Análisis, identificación e incorporación de los fines y elementos definitorios de la educación católica.
3. FASE 3. Elaboración de un modelo propio de indicadores de gestión de la calidad que atienda al encargo recibido por los centros de ideario católico.

5.2.1. Análisis comparativo de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

El estudio comienza con el análisis comparativo de los modelos de gestión de la calidad seleccionados, que presta especial atención a las finalidades perseguidas, a sus dimensiones constitutivas y a los indicadores que las definen.

En el análisis, llama la atención la diferencia en el número de principios en cada uno de. Deming cuenta con 14 principios, Calidad Total 6, Baldrige 11, EFQM cuenta con 8 y la norma ISO 9001:2015 con 7. Resulta significativo comparar los principios del EFQM con los de Baldrige, pues en los 8 primeros, referidos a la orientación a resultados, adopción de la nueva filosofía, liderazgo, enfoque directivo, personal, aprendizaje e innovación, alianzas y responsabilidad social, apenas existen diferencias, aunque sí en los 3 últimos, que son totalmente nuevos para el Modelo EFQM (ver tabla 21).

Por la información expuesta se puede deducir que, para el modelo Deming, es importante crear y difundir la visión, propósito y misión de la empresa o, en este caso, institución educativa. Los principios en Deming se tratan de forma muy concreta y son gestionados gradualmente, paso a paso. En los demás modelos, excepto en el modelo Baldrige, el número de principios es menor, gestionando, por tanto, el proceso de forma más general y menos gradual.

En todos los modelos se persigue la mejora y la búsqueda de la calidad de forma continuada, lo cual coincide con el proceso educativo que exige un proceso evolutivo, sumatorio y global. Igualmente, es fundamental la implicación de todos y cada uno de los trabajadores que participan en el proceso, así como también que estos sigan un proceso de formación y especialización continuada (Maderuelo, 2002). Finalmente, se puede incidir que el principal objetivo, en el que concluyen Calidad Total, Baldrige, EFQM e ISO, es dirigir todos los esfuerzos y estrategias hacia la satisfacción y resultados del cliente.

Tabla 21

Principios fundamentales de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

Aspecto analizado	Deming	Calidad Total	Baldrige	EFQM	ISO 9001:2015
Servicio de calidad desde la perspectiva cristiana	Crear y difundir visión, propósito, misión	Mejoramiento hacia la calidad total	Enfoque en los resultados y en la creación de valor	Orientación en los resultados	Enfoque al cliente
Unidad en la misión, visión y valores	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía
Autonomía de centro	No depender de la inspección masiva	Cultura organizacional para la calidad	Visión de Liderazgo	Liderazgo y coherencia con los objetivos	Participación del personal
Planificación y gestión	Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio	Desarrollo de personal	Dirección por hechos	Dirección por procesos y hechos	Enfoque basado en procesos
	Mejorar de forma continua el sistema de producción y de servicios	Participación de la comunidad académica y trabajo en equipo	Valoración de los empleados y socios	Desarrollo e implicación del personal	Mejora
Formación continua	Instituir la capacitación en el trabajo	Enfoque a beneficiarios	Aprendizaje organizacional y personal. Mejora continua	Aprendizaje, innovación y mejora continua	Toma de decisiones basada en la evidencia
Gestión y colaboración entre instituciones	Enseñar e instituir liderazgo		Desarrollo de las asociaciones	Desarrollo de alianzas y asociaciones	Gestión de las relaciones
Fomento de la colaboración y del trabajo bien hecho	Desterrar el temor, generar clima para la innovación		Responsabilidad Social y Buen hacer ciudadano	Responsabilidad Social	
Búsqueda de la operatividad	Derribar barreras entre las áreas departamentales		Agilidad y respuestas rápidas		
Planificación en la gestión	Eliminar eslóganes, exhortaciones y metas numéricas para la fuerza laboral		Enfoque en el futuro		
Calidad organizativa	Eliminar estándares de producción y las cuotas numéricas, sustituir por mejora continua		Perspectiva en sistemas		
Potenciar la vocación de servicio	Derribar barreras que impiden el orgullo de hacer bien un trabajo				
Formación continua	Instituir un programa vigoroso de educación y reentrenamiento				
Líneas de actuación orientadas a la mejora	Emprender acciones para alcanzar la transformación				

5.2.2. Unificación de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

Dentro de la primera fase de análisis, se exponen los principios de los modelos, unificándolos desde el punto de vista de la temática, lo que ha supuesto la extracción de un total de 16 elementos (ver tabla 22), que serán sometidos a valoración en una segunda fase. Se aprecia que los principios del modelo Deming y el Baldrige están presentes en 10 de los 16 principios que se extraen, convirtiéndose en los modelos con mayor información a aportar. Siendo los principios de mayor relevancia aquellos que se orientan a la definición de la identidad del centro, gestión y mejora continua de los procesos y búsqueda de la satisfacción del cliente. Seguidamente, el TQM y el EFQM participan con 6 de los 16 principios. El ISO, con 3 de 16 principios, resulta ser el que menor número de elementos aporta a la unificación.

Tabla 22

Principios unificados de los modelos de gestión de calidad

Principios	Modelos	Principios unificados
1. Crear y difundir visión, propósito, misión	Deming	1. Crear y difundir visión, propósito y misión
1. Enfoque en los resultados y en la creación de valor	TQM Baldrige EFQM	2. Buscar la calidad total en los resultados
1. Orientación en los resultados		
1. Mejoramiento hacia la calidad total		
2. Aprender y adoptar la nueva filosofía	Deming	3. Aprender y adoptar la nueva filosofía
2. Liderazgo para la calidad	Deming TQM Baldrige EFQM	4. Enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos
2. Liderazgo		
3. Visión de Liderazgo		
3. Liderazgo y coherencia con los objetivos	Deming TQM Baldrige EFQM	5. No depender de la inspección masiva
7. Enseñar e instituir el liderazgo		
3. No depender más de la inspección masiva		
3. Cultura organizacional para la calidad	Deming TQM Baldrige EFQM	6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional
7. Desarrollo de las asociaciones		
7. Desarrollo de alianzas y asociaciones		
3. Participación del personal	Deming TQM Baldrige EFQM	7. Fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal
5. Participación de la comunidad académica y trabajo en equipo		
8. Responsabilidad Social y Buen hacer ciudadano		
8. Responsabilidad Social	Deming	8. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio
9. Derribar las barreras que hay entre las áreas departamentales		
4. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio		

Tabla 22 (continuación)

Principios unificados de los modelos de gestión de calidad

Principios	Modelos	Principios unificados
4. Dirección por hechos	Baldrige EFQM ISO	9. Dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones. Gestión de las relaciones
4. Dirección por procesos y hechos		
4. Enfoque basado en procesos		
7. Gestión de las relaciones		
4. Desarrollo de personal		
5. Desarrollo e implicación del personal		
6. Instituir la capacitación en el trabajo	Deming TQM Baldrige EFQM	10. Fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción
6. Aprendizaje organizacional y personal y mejora continua		
6. Aprendizaje, innovación y mejora continua		
8. Desterrar el temor, generar el clima para la innovación		
11. Eliminar estándares de producción y las cuotas numéricas, sustituir por mejora continua		
12. Derribar las barreras que impiden el orgullo de hacer bien un trabajo		
13. Instituir un programa vigoroso de educación y reentrenamiento	Deming ISO	11. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia
5. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y de servicios		
6. Toma de decisiones basada en la evidencia		
5. Valoración de los empleados y de los socios	Deming Baldrige	12. Valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas
10. Eliminar los eslóganes, las exhortaciones y las metas numéricas para la fuerza laboral		
5. Mejora	Baldrige ISO	13. Perspectiva organizacional por sistemas orientadas siempre hacia la mejora
11. Perspectiva en sistemas		
6. Enfoque a los beneficiarios	TQM	14. Enfocar el modelo a los beneficiarios
9. Agilidad y respuestas rápidas	Baldrige	15. Trabajar la agilidad y prontas respuestas
10. Enfoque en el futuro	Deming Baldrige	16. Enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada
14. Empezar acciones para alcanzar la transformación		

5.2.3. Fusión de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

La segunda fase de este trabajo ha supuesto la fusión de los principios derivados de la fase anterior con los que se extraen del I.L. y que inspiran el modelo que se busca para gestionar la calidad de los centros educativos de ideario católico. La tabla 24 presenta dichos principios que han sido previamente clasificados, estableciendo una serie de dimensiones que los engloban de forma general: liderazgo, búsqueda; enfoque satisfacción de personas; clientes, estrategia; formación; mejora continua, gestión de procesos; política; estrategia, alianzas; recursos humanos; identidad y misión y finalmente desafíos; prospectivas; resultados (ver tabla 23).

Tabla 23

Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico

Principios fundamentales derivados de los modelos de gestión de calidad seleccionados	Principios fundamentales de <i>Instrumentum Laboris</i>	Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico
1. Crear y difundir visión, propósito, misión	1. Redefinir la identidad	1. Crear y difundir visión, propósito y misión
2. Buscar la calidad total en los resultados	2. Fortalecer la comunidad educativa y cooperar con las instituciones de la iglesia	2. Buscar la calidad total en los resultados. Fortalecer la comunidad educativa y cooperar con las instituciones de la iglesia.
3. Aprender y adoptar la nueva filosofía	3. Diálogo permanente entre educador y educando	3. Aprender y adoptar la nueva filosofía. Diálogo permanente entre educador y educando
4. Enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos	4. Preparar al alumnado para ser críticos ante la sociedad de la información	4. Enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos. Preparar al alumnado para ser críticos ante la sociedad de la información
5. No depender de la inspección masiva	5. Promover una educación integral	5. No depender de la inspección masiva. Promover una educación integral
6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional	6. Motivar y animar a los voluntarios para superar la falta de medios y de recursos	6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional. Motivar y animar a los voluntarios para superar la falta de medios y de recursos
7. Fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal	7. Promover la formación religiosa de las nuevas generaciones	7. Fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal. Promover los cursos de religión y ciudadanía responsable para los jóvenes
8. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio	8. Promover los cursos de religión y ciudadanía responsable para los jóvenes	8. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio. Promover los cursos de religión y ciudadanía responsable para los jóvenes
9. Dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones. Gestión de las relaciones	9. Preparar al alumnado para nuestra sociedad multirreligiosa y multicultural	9. Dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones. Gestión de las relaciones. Preparar al alumnado para nuestra sociedad multirreligiosa y multicultural
10. Fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción	10. Formar permanentemente a los docentes	10. Fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción. Formar permanentemente a los docentes
11. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia	11. Organizar los lugares y recursos para la formación permanente del profesorado	11. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia. Organizar los lugares y recursos para la formación permanente del profesorado
12. Valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas	12. Atender a los desafíos de orden jurídico	12. Valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas. Atender a los desafíos de orden jurídico

Tabla 23 (continuación)

Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico

Principios fundamentales derivados de los modelos de gestión de calidad seleccionados	Principios fundamentales de <i>Instrumentum Laboris</i>	Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico
13. Perspectiva organizacional por sistemas orientados siempre a la mejora	13. Redefinir la idea de universidad (educación superior católica). (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	13. Perspectiva organizacional por sistemas orientados siempre a la mejora
14. Enfocar el modelo a los beneficiarios	14. Atender a los interrogantes derivados de la internacionalización de los estudios universitarios. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	14. Enfocar el modelo a los beneficiarios. Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor
15. Trabajar la agilidad y prontas respuestas	15. Utilizar los recursos on-line para los estudios universitarios. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	15. Trabajar la agilidad y prontas respuestas
16. Enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada	16. Orientar y acompañar al alumnado: universidad, empresa y mundo laboral. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	16. Enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada. Orientar y acompañar al alumnado: universidad, empresa y mundo laboral
	17. Garantizar la calidad de los sistemas académicos	17. Garantizar la calidad de los sistemas académicos
	18. Analizar la autonomía de las universidades. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	18. Organizar mediante un sistema de gestión. Concretar y priorizar desafíos
	19. Preparar el cambio e identidad católica de la universidad. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	19. Analizar resultados de las posturas tomadas ante los desafíos y mostrar los aspectos positivos y negativos. Líneas prospectadas para el futuro

Los principios resultantes se obtienen de los modelos seleccionados refundidos y ampliados. Entre ellos, los principios que atienden a redefinir la idea de universidad, atender a la universalización de los estudios universitarios, utilizar los recursos on-line para los estudios universitarios, orientar y acompañar al alumnado en su trayectoria universidad, empresa y mundo laboral, analizar la autonomía de las universidades y preparar el cambio e identidad católica de la universidad, no se acogen en el modelo objeto de construcción por estar orientados a las enseñanzas universitarias.

5.2.4. Análisis y selección de dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

La tercera fase comienza con un análisis de las dimensiones que configuran cada modelo seleccionado, con el objetivo de extraer aquellas que realmente describan la gestión de calidad de los centros educativos objeto de este estudio (ver tabla 24).

Tabla 24

Dimensiones de los modelos de gestión de calidad seleccionados

Deming	Calidad Total	Baldrige	EFQM	ISO 9001:2015	<i>Instrumentum Laboris</i>
Liderazgo visionario	Principios básicos para lograr la calidad total	Liderazgo	Liderazgo	Enfoque al cliente	Identidad y misión
Cooperación interna y aprendizaje	Modalidades de mejoramiento	Planificación estratégica	Personas	Liderazgo	Sujetos
Aprendizaje	Ciclo de control para el mejoramiento	Enfoque en el cliente y en el mercado	Política y Estrategia	Participación del personal	Formación
Gestión de proceso	Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total	Dimensión, Análisis y Dirección del conocimiento	Alianzas y recursos	Enfoque basado en procesos	Desafíos y prospectivas
Mejora continua		Enfoque en los recursos humanos	Procesos	Mejora	
Satisfacción del empleado		Dirección de procesos	Resultados en los clientes	Toma de decisiones basada en la evidencia	
Satisfacción del cliente		Resultados económicos y empresariales	Resultados en las personas	Gestión de las relaciones	
			Resultados en la sociedad		
			Resultados clave		

Resulta significativo observar que la dimensión que hace referencia al liderazgo está presente en cuatro de los seis modelos. Es interesante también la idea de mejora continua para que, una vez alcanzados los objetivos, el proceso continúe de forma indefinida, actualizándose y adaptándose a las necesidades del cliente, del que todos los modelos buscan la satisfacción; en el caso de las instituciones educativas se centrará en el alumnado, familias, profesorado, personal de administración y servicios y, en definitiva, en todas las personas que formen parte de la comunidad educativa. La cooperación interna y el aprendizaje, que indica el modelo Deming, incidirá en las dimensiones de personal y formación, remarcando la importancia de la mejora continua. La identidad y misión que queda explícitamente señalada en el *Instrumentum Laboris* marca el eje principal del modelo que aquí se trata de construir.

Este análisis permite extraer, por lo tanto, cuatro dimensiones que, de todas las expuestas, permiten reconocer de manera integral un sistema de gestión de calidad de centros educativos: Liderazgo, organización y gestión, personal y formación.

Liderazgo, para Lepely (2007), "el liderazgo es un aspecto central en el modelo de gestión de calidad. El liderazgo equivale al corazón en cuerpo humano y es centro motor de cualquier organización" (p. 34), esta autora concreta que cada educador es un líder, coincidiendo con otros autores como Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), que hablando sobre las investigaciones realizadas en torno a esta dimensión definen el liderazgo en términos de conducta. Destacan asimismo que liderazgo y gestión han estado siempre unidos y de hecho aún lo están, la siguiente dimensión que se desglosa en nuestro estudio es organización y gestión.

Con respecto a la organización y gestión, Gairín (1999), explica que la realidad de los centros queda configurada por factores tanto externos (necesidades del contexto del centro, marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo) como internos (que hacen referencia a la dirección y funciones organizativas: planificación, distribución de tareas, actuación coordinada, evaluación e innovación). Y sobre todo ello inciden las concepciones o planteamientos ideológicos que se aplican a la hora de ordenar/justificar las acciones sobre la realidad.

En cuanto al personal, según Membrado (2002), las bases para conseguir el desarrollo profesional y aumentar la satisfacción de los empleados son la formación, posibilidades de tener nuevas ocupaciones en sintonía con la mayor formación, política de reconocimiento etc. Sobre la formación, habla concretamente sobre el aprendizaje de la organización y de su personal, indicando que "la consecución de altos niveles de calidad y competitividad requiere de todas las operaciones y unidades de la empresa un adecuado enfoque hacia la mejora continua y el aprendizaje, y además debe estar implícito en el modelo que gobierna el funcionamiento de la empresa", (p.16)

5.2.5. Descripción de las dimensiones y sub dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

Un segundo momento de análisis en esta tercera fase lo constituye la descripción de estas dimensiones a través de sus elementos constitutivos, que generarán finalmente los indicadores de evaluación para estimar la calidad de las instituciones educativas de ideario católico (ver tabla 25).

Atendiendo a las especificaciones de cada modelo, se registran las sub dimensiones citadas. Con respecto a la dimensión *Liderazgo*, se puede destacar la definición de la identidad, la importancia de atender al cliente, la necesidad de formación constante para todos los profesionales que colaboran y la formación religiosa (ver tabla 26).

Tabla 25

Elementos de la dimensión liderazgo

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Redefinir identidad y misión	Deming, Baldrige, EFQM, ISO e <i>Instrumentum Laboris</i>	Tener una misión y visión definidas y actuar como modelo de referencia. Existiendo una coherencia entre lo que se dice, se hace, y el propósito y visión de la organización.
Enfoque al cliente	Deming, Baldrige	Capacidad para leer las necesidades, expectativas e intereses de los grupos de interés; vender, negociar y estar presente en los círculos de decisión pertinentes.
Gestión de las relaciones	ISO9001: 2015	Fomentar el compromiso y desarrollo profesional de las personas a su cargo.
Planificación estratégica	Baldrige	Conocer el sistema de gestión, el organigrama y sus funciones para llevar un control del rendimiento y participación activa.
Resultados clave	EFQM	Examinar el desempeño de la organización y su mejora en todas las áreas clave.
Pastoral juvenil	<i>Instrumentum Laboris</i>	Formación religiosa para jóvenes.
Pastoral social	<i>Instrumentum Laboris</i>	Fortalecimiento de la comunidad educativa y cooperación con las instituciones de la iglesia.

En cuanto a la dimensión *Organización y Gestión*, sus sub dimensiones constitutivas derivan de la necesidad de atender al mantenimiento y mejora continua de todas las funciones de la organización, conocer el sistema de medición y procesos para informar sobre los desempeños de la institución anticipándose a las exigencias de los distintos grupos de interés, enunciar planes de acción y concreción de objetivos, lograr la mejora continua y satisfacción del cliente, analizar hechos, pruebas y datos recogidos para lograr objetividad en la toma de decisiones, reconocer el potencial del personal y su gestión y evaluar continuamente todos los procesos (ver tabla 26).

Tabla 26

Elementos de la dimensión organización y gestión

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Dimensión, Análisis y Dirección del conocimiento	Baldrige	Mantenimiento y mejora continua de todas las funciones de la organización.
Enfoque basado en procesos	ISO 9001:2015	Conocer el sistema de medición para proporcionar información sobre el desempeño del proceso.
Política y Estrategia	EFQM	Analizar y recoger la información con el fin de prever las exigencias del ámbito de la empresa, anticiparse y conocer las exigencias de sus distintos grupos de interés.
Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total	Calidad Total	Hacer uso de la política y estrategia para enunciar planes de acción y concreción de objetivos, priorizar objetivos y actividades y analizar el nivel en el que todos los trabajadores entienden este proceso.
Aprendizaje-Formación	Deming, ISO 9001:2015	Lograr la mejora continua y la satisfacción del cliente.
Toma de decisiones basada en la evidencia	ISO 9001:2015	Analizar hechos, pruebas y análisis de datos para lograr objetividad y confianza en las decisiones tomadas.
Enfoque en los recursos humanos	Baldrige	Reconocer el potencial del personal y su gestión.
Ciclo de control para el mejoramiento. Modalidades de mejoramiento. Mejora continua	Calidad Total	Evaluar de forma continua el proceso: Diseño, ejecución, medidas de control y ajuste.

La dimensión *Personal* y sus sub dimensiones surgen para responder a la satisfacción del empleado, del cliente, perseguir la participación del personal, y fortalecer la cooperación interna y el aprendizaje común (ver tabla 27).

Tabla 27

Elementos de la dimensión personal

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Satisfacción del empleado	Deming	Se pretende obtener resultados positivos y mayores índices de productividad.
Satisfacción del cliente	Deming	Medir cómo el servicio alcanza o sobrepasa las expectativas del cliente.
Participación del personal. Cooperación interna y aprendizaje	ISO 9001:2015	El personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización, y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.

Formación, es una dimensión que comprende las líneas de acción propuestas para atender a todo el personal que forme parte de la comunidad educativa, en el presente trabajo se dirige concretamente hacia directivos, docentes, alumnados y personal de atención y servicios (ver tabla 28). Su consulta y resultados recogidos ayudarán a plantear propuestas de mejora.

Tabla 28

Elementos de la dimensión formación

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Formación directivos	<i>Instrumentum Laboris</i>	Conocimiento del marco normativo, la organización y gestión de un centro docente y la gestión de los recursos.
Formación docentes	<i>Instrumentum Laboris</i>	Realización de formación y preparación de formadores. Actualización continua en pedagogía y metodología.
Formación alumnado	<i>Instrumentum Laboris</i>	Ofrecimiento una formación y orientación al alumnado de carácter integral.
Formación PAS	<i>Instrumentum Laboris</i>	Proporción de formación continua al personal de atención y servicios del centro educativo.

El resultado de este trabajo es un modelo compuesto por 4 dimensiones, 22 subdimensiones y 80 indicadores (ver tablas 29, 30, 31 y 32).

Tabla 29

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión liderazgo.

Subdimensión	Indicadores
Redefinir identidad y misión. Actualización y centralización del proyecto educativo con los valores del evangelio	<ul style="list-style-type: none"> - El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica - El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica - En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización - El profesorado se identifica con el carácter propio del centro
Enfoque al cliente. Satisfacer las necesidades de los clientes esforzándose en superar las expectativas de los mismos	<ul style="list-style-type: none"> - Las preguntas de esta dimensión coinciden con las de la dimensión personal
Gestión de las relaciones. Profesionales comprometidos que enseñan con el ejemplo y acompañan al alumnado con vocación de servicio	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica, potenciando la comunicación en todos los niveles - El centro proporciona a los jóvenes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres
Planificación estratégica. Profesionales que conocen el sistema de gestión de centro y lo llevan a cabo, atendiendo a la Misión, Visión y Valores del centro católico	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis. - El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador - El centro refleja la dinámica emprendedora que le imprime la Diócesis - El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis
Resultados clave. Análisis continuo del sistema de gestión, análisis de resultados y propuestas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> - El centro planifica formación pertinente y válida para el personal de administración y servicios - El centro planifica formación pertinente y válida para las familias - El centro planifica formación pertinente y válida para los docentes - El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el personal de administración y servicios

Tabla 29 (continuación)

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión liderazgo.

Subdimensión	Indicadores
Pastoral juvenil. Formación religiosa de las nuevas generaciones	<ul style="list-style-type: none"> - El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones - El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes - El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias
Pastoral social. Proyectos compartidos llevados a cabo	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro - El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso - El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir - El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad

Tabla 30

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Organización y Gestión.

Subdimensión	Indicadores
Dimensión, Análisis y Dirección del conocimiento. Mantenimiento y mejora continua de la organización (hace referencia a la selección del profesorado y directivos)	<ul style="list-style-type: none"> - Se tiene en cuenta su formación - Se tiene en cuenta su profesionalidad - Se tiene en cuenta la capacitación pedagógica - Se tiene en cuenta su formación pastoral - Se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo - Se tiene en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro
Enfoque basado en procesos. Uso de un diseño de gestión basado en procesos con un sistema de medición que proporcione información sobre el desempeño del proceso (hace referencia al Equipo Directivo)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y valora el esfuerzo de las personas - Demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente - Es accesible - Se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua - Fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora
Política y Estrategia. Estudio de las opiniones del cliente mediante encuestas y propuestas de mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa - La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas - En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar - El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías
Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total. Buena formación del equipo directivo, aplicación firme de la política y estrategia del centro y preparación de todos los trabajadores	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos del plan de centro corresponden a las necesidades reales del centro y de su entorno - Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo - El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente
Aprendizaje. Formación. Todos los trabajadores reciben formación continua para la mejora del desempeño de su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro

Tabla 30 (continuación)

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Organización y Gestión.

Subdimensión	Indicadores
Toma de decisiones basada en la evidencia. Todas las decisiones se toman basándose en la objetividad comprobada	<ul style="list-style-type: none"> - El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado - Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos
Enfoque en los recursos humanos. Excelencia y buenos resultados gracias al trabajo realizado por el personal (hace referencia al centro)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja en red y colabora con otros centros - Promueve la cultura emprendedora - Favorece la participación activa de los estudiantes - Favorece la participación activa de las familias - Favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.
Ciclo de control para el mejoramiento. Modalidades de mejoramiento. Mejora continua. El objetivo principal de la organización es la mejora continua (hace referencia al centro)	<ul style="list-style-type: none"> - Acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles - Cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador - Facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa - Facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas - Facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias

Tabla 31

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Personal.

Subdimensión	Indicadores
Satisfacción del empleado. Empleado motivado, comprometido y satisfecho	<ul style="list-style-type: none"> - El centro está satisfecho con el aprendizaje escolar del alumnado - El centro está satisfecho con el ambiente de trabajo del profesorado - El centro está satisfecho con la atención del personal de administración y servicios - El centro está satisfecho con la atención del personal de administración y servicios hacia el alumnado
Satisfacción del cliente.. Satisfacer las necesidades de los clientes esforzándose en superar las expectativas de los mismos (hace referencia a la satisfacción del centro con respecto a...)	<ul style="list-style-type: none"> - La atención del profesorado hacia el alumnado - La atención del profesorado hacia las familias - La atención del Equipo Directivo hacia el alumnado - La atención del Equipo Directivo hacia el profesorado - La atención del Equipo Directivo hacia las familias - Cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso - El tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas - La respuesta obtenida y la comunicación recibida cuando se ha presentado una queja o reclamación
Gestión de las relaciones. Profesionales comprometidos que enseñan con el ejemplo y acompañan al alumnado con vocación de servicio	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica, potenciando la comunicación en todos los niveles - El centro proporciona a los jóvenes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres

Tabla 31(continuación)

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Personal.

Subdimensión	Indicadores
Participación del personal. Cooperación interna y aprendizaje. Personal comprometido con la organización (hace referencia a la satisfacción del centro con respecto a...)	<ul style="list-style-type: none"> - Los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio - La eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones - La dotación de los equipamientos e instalaciones - El estado de los equipamientos e instalaciones - La limpieza y cuidado de las instalaciones - Los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones

Tabla 32

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica. Dimensión Formación.

Subdimensión	Indicadores
Formación directivos. Directivos formados en dirección, gestión y liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogándose a la legislación vigente. - El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia. - La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.
Formación de docentes. Docentes con acceso a formación continua y actualizada	<ul style="list-style-type: none"> - El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente - El centro mantiene una planificación estratégicamente adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado - El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales
Formación del alumnado. Orientación, seguimiento y acompañamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo - El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar a alumnado a lo largo de las etapas educativas
Formación del PAS. Personal de asistencia y servicios formado, preparado y operativo	<ul style="list-style-type: none"> - El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del personal de administración y servicios.

5.3. Primer borrador del modelo

Una vez analizados los modelos seleccionados sobre gestión de la calidad en general y los modelos que se centran en la educación y los valores cristianos, se han extraído sus principios. Estos principios han sido combinados y enriquecidos con los del *Instrumentum Laboris*. Seguidamente, se han analizado las dimensiones y sub dimensiones que concretan

dicho análisis. Para terminar, tras el proceso expuesto, se ha generado una tabla con los indicadores que conducirán al instrumento objeto de nuestro estudio.

Las tablas finales que se muestran a continuación contienen los indicadores resultantes de todo el proceso y los ítems que se desglosan de cada uno de ellos, obteniendo un total de 103 indicadores (ver anexo 1). Son 4 finalmente las dimensiones derivadas del estudio que darán lugar a las secciones en que se divide el modelo primario: liderazgo, organización y gestión, personal y formación (ver tabla 33)

Tabla 33

Dimensiones de los modelos que desembocan en los apartados de nuestro modelo

Dimensión	Contenidos
Liderazgo	<p>Pastoral</p> <p>Los centros de ideario católico, aportan los valores del evangelio como hecho diferencial en el panorama educativo y colaboran con las familias en una educación integral de calidad para sus hijo e hijas</p> <p>Desafíos</p> <p>La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el papa francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”¹</p>
Organización y Gestión	<p>Organización y Gestión</p> <p>La organización y gestión de la calidad en educación, permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes dimensiones</p>
Personal	<p>Satisfacción</p> <p>Información relativa al grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos</p>
Formación	<p>Formación</p> <p>Se mide la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos</p>

Los centros educativos forman en competencias, pero los centros educativos católicos por su naturaleza intrínseca, se deben caracterizar además por ser lugares de encuentro, diálogo y crecimiento mutuo a través de un itinerario de educación para la vida que se abre a los demás con vista al bien común. En la sección pastoral, se recogen los indicadores relativos a esta necesidad (ver tabla 34).

¹ “Despierten el mundo”. Coloquio del Papa Francisco con los Superiores Generales, en La Civiltà Cattolica, n. 3925, 4 de enero de 2014, p.17.

Tabla 34

Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Pastoral

I. PASTORAL	REFERENTES
2. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	IL
3. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	IL
4. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	IL
5. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	IL
6. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	IL
7. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	IL, ISO
8. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	IL
9. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	IL
10. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	IL, AGAEVE
11. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	IL
12. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	IL
13. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	IL
14. El centro planifica formación pertinente y válida para el personal de administración y servicios.	IL
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	IL
16. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	IL
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	IL
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	IL
19. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el personal de administración y servicios.	IL
20. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la diócesis.	IL
21. El centro, propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	IL
22. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la diócesis.	IL

La educación actualmente tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados y constantemente actualizados con una formación que se adapte a los cambios y transformaciones que exige la sociedad. En la sección formación (ver tabla 35) se recogen los indicadores que sirven para medir la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 35

Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Formación

II. FORMACIÓN	REFERENTES
23. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
24. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza dicha formación.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
25. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
26. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del personal de administración y servicios.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
27. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación de las familias.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
28. La formación dirigida al profesorado, personal de administración y servicios y familias repercute en la consecución de los objetivos del proyecto educativo.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
29. El programa formativo del alumnado tiene definidos los objetivos que los alumnos deben alcanzar al concluir sus estudios.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
30. El centro realiza de manera regulada y sistemática la revisión y actualización de contenidos que debe adquirir el alumnado.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
31. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
32. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
33. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO
34. Existe un compromiso claro de mejora continua de los procesos de docencia, investigación y gestión, a partir del análisis de la información de los clientes de los resultados conseguidos y de la comparación con otras organizaciones de referencia.	IL, Deming, TQM. Baldrige, EFQM, ISO

La organización y gestión de la calidad en educación, permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes apartados. A pesar de la pluralidad de contextos culturales y dentro de la variedad de la oferta educativa, algunos elementos comunes superan los condicionamientos externos para afirmar en voz alta el respeto y la dignidad de cada persona y su carácter único frente a una educación de masas. En esta sección (véase tabla 36) se muestran los indicadores relativos a diferentes aspectos de organización y gestión de los centros. Esta organización y gestión propicia el diálogo y la colaboración al servicio de los demás invirtiéndolo no sólo en las habilidades, sino también en cualidades humanas. El aprendizaje no se limita a una asimilación de los contenidos, sino que ofrece una serie de oportunidades para la autoformación, el crecimiento personal, el desarrollo de la creatividad y la dimensión de aprendizaje y servicio.

Tabla 36

Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Organización y Gestión

III. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN	REFERENTES
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	IL, DEMING
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	IL, DEMING
37. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	IL, DEMING
38. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	IL
39. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	IL, DEMING, BALDRIGE
40. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	IL
41. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	IL
42. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	IL
43. El equipo directivo es accesible.	IL, FDSM
44. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	IL, FDSM, AGAEVE
45. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	IL, AGAEVE
46. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse son adecuadas.	IL
47. La elección y funciones del delegado/a de los padres y madres del alumnado es adecuado.	IL
48. El centro es preventivo, trata de evitar el fracaso escolar y el abandono escolar.	IL
49. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y aplicación de los horarios del profesorado.	IL
50. El centro posee criterios concretos y eficaces para la asignación de las tutorías.	IL, AGAEVE
51. Existe una adecuación de los objetivos del plan de centro a la realidad educativa del colegio.	IL, AGAEVE
52. Los objetivos del plan de centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	IL
53. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	IL
54. El aula de apoyo a la integración funciona correctamente.	IL
55. El centro dispone de una buena planificación y desarrollo de la acción tutorial.	IL
56. El centro dispone de un buen asesoramiento por parte del equipo de orientación educativa.	IL
57. Los criterios para la distribución de grupos y aplicación de los mismos son adecuados.	IL
58. La colaboración, trabajo en red, dentro y fuera del centro es adecuado.	IL
59. El centro promueve la cultura emprendedora.	IL
60. El centro favorece la participación activa de los estudiantes.	IL
61. El centro favorece la participación activa de las familias.	IL
62. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	IL
63. El centro acoge y atiende a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidades.	IL, AGAEVE
64. El centro acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles, sin recursos para pagar la escolaridad.	IL
65. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	IL

Tabla 36 (continuación)

Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Organización y Gestión

III. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN	REFERENTES
66. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	IL
67. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de una misma etapa.	IL
68. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de diferentes etapas.	IL
69. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores y las familias.	IL
70. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores y los alumnos.	IL
71. El centro facilita la colaboración efectiva de los alumnos entre sí.	IL
72. El centro facilita la colaboración efectiva entre la escuela y el contexto donde se ubica, contribuyendo así al desarrollo local.	IL
73. El centro facilita la colaboración entre la escuela y otras escuelas próximas o lejanas.	IL

Como se ha comentado anteriormente, la educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador afronta constantemente situaciones diversas. En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro. En la tabla "desafíos" (ver tabla 37), se recogen los indicadores de los diversos desafíos que se plantean a los centros.

Tabla 37

Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Desafíos

IV. DESAFÍOS.	REFERENTES
74. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el s. XXI, actualizando y centrandó su proyecto educativo en el evangelio.	IL
75. El centro debe conseguir que la escuela sea una verdadera comunidad guiada por el espíritu santo (familiar, acogedora, con docentes creyentes, comprometida, evangelizadora).	IL
76. El centro debe promover una escuela que sea capaz de escuchar, dialogar y responder.	IL
77. El centro debe atender a la necesidad del desafío del aprendizaje, una escuela que favorezca las tics, redes sociales, momentos informales...	IL
78. El centro debe promover una escuela que no ceda a la lógica tecnocrática, económica y de mercado.	IL
79. El centro debe responder a la falta de medios y recursos de las familias.	IL
80. El centro debe ser un lugar privilegiado de evangelización.	IL
81. El centro debe responder a la necesidad de formación religiosa de los jóvenes.	IL
82. El centro debe atender a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa e intercultural.	IL
83. El centro debe promover la formación permanente de los enseñantes.	IL
84. El centro debe atender a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	IL

Finalmente, conocer la importancia de la satisfacción del cliente, mejora la experiencia de la relación con el mismo y genera beneficios en todos los ámbitos. La atención al cliente es por tanto algo que se debe cuidar durante todo el proceso y en todos los canales donde se tenga relación. Con el objeto de conocer la información relativa al grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos de los centros educativos se recogen a continuación los indicadores a tener en cuenta (ver tabla 38)

Tabla 38

Modelo 1: resultado del análisis documental comparativo. Satisfacción

V. SATISFACCIÓN	REFERENTES
85. Estoy satisfecho con el rendimiento escolar del alumnado.	AGAEVE
86. Estoy satisfecho con el ambiente de trabajo.	AGAEVE
87. Estoy satisfecho con la atención del personal de administración y servicios hacia las familias.	AGAEVE
88. Estoy satisfecho con la atención del personal de administración y servicios hacia los alumnos.	AGAEVE
89. Estoy satisfecho con la atención del profesorado hacia los alumnos.	AGAEVE
90. Estoy satisfecho con la atención del profesorado hacia las familias.	AGAEVE
91. Estoy satisfecho con la atención del equipo directivo hacia los alumnos.	AGAEVE
92. Estoy satisfecho con la atención del equipo directivo hacia las familias.	AGAEVE
93. Estoy satisfecho con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	AGAEVE
94. Estoy satisfecho con cómo el centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	IL
95. Estoy satisfecho con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	AGAEVE
96. Estoy satisfecho con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	AGAEVE
97. Estoy satisfecho con la eficacia de los canales de comunicación internos existentes en su centro.	AGAEVE
98. Estoy satisfecho con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y otras instituciones.	AGAEVE
99. Estoy satisfecho con la respuesta obtenida y la formalidad comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	AGAEVE
100. Estoy satisfecho con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	AGAEVE
101. estoy satisfecho con el estado de los equipamientos e instalaciones.	AGAEVE
102. estoy satisfecho con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	AGAEVE
103. estoy satisfecho con la gestión que realiza su centro de los equipamientos e instalaciones.	FDSM, AGAEVE
104. estoy satisfecho con los planes y proyectos que se llevan a cabo en su centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	AGAEVE

El modelo 1, con un total de 103 elementos, divididos en 5 apartados: Pastoral, Formación, Organización y Gestión, Desafíos y Satisfacción, toma como base los modelos de gestión de la calidad estudiados e instrumentos públicos del ámbito educativo.

- Deming
- TQM
- Baldrige

- EFQM
- ISO 9001:2015+ AGAEVE
- I.L. Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" (Roma, 2014) + Cuestionario I.L.+ Gestión FDSM (que tendría que ponerlo sin identificar).

Deming, describe una metodología en cuatro pasos esenciales que se deben llevar de forma sistemática para lograr la mejora continua. Esos cuatro pasos son Planificar, Hacer, Verificar y Actuar, de forma que una vez acabada la etapa final se debe volver a la primera y repetir el ciclo de nuevo, así las actividades son reevaluadas periódicamente para incorporar nuevas mejoras. La aplicación de esta metodología está enfocada principalmente para ser usada en empresas y organizaciones, pero como se verá posteriormente, tiene una estrecha relación con algunas normas ISO, concretamente con la ISO 9001 "Requisitos de los Sistemas de Gestión de la calidad", donde aparece mencionado como un principio fundamental para la mejora continua de la calidad. De él derivan las cuestiones: 22 a la 38 ambas inclusive.

La implantación de un sistema TQM sirve para ayudar a la organización a conseguir el máximo de eficiencia y flexibilidad en todos sus procesos, enfocándola hacia la obtención de los objetivos a corto y medio plazo. Dentro de este concepto agrupamos términos como “satisfacción al cliente” que será el V apartado de nuestro modelo 1. Este modelo también se basa en una mejora continua por lo que coincide con los cuatro pasos del Deming y se hará presente en nuestro modelo 1 en las preguntas: 22 a la 33 ambas inclusive.

Baldrige, este modelo es una herramienta para la evaluación, mejora y planificación hacia la gestión de la excelencia. Una de las características principales es que cuenta con una marcada orientación a resultados. Desarrolla un enfoque en clientes y propone su forma de evaluación a través del desempeño de indicadores. Se muestra su referencia según se muestra en la tabla en las cuestiones: 22 a la 33, más el 38.

El Modelo Europeo de Excelencia, de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM), consta de 8 principios de entre los que podemos señalar la importancia de orientar el sistema a los resultados y al cliente, en nuestro modelo lo tomamos como referente para las cuestiones: 22 a la 33 coincidiendo con el TQM.

El modelo de normas ISO, concretamente la ISO 9001:2015 sirve como referente para las cuestiones 6 + 22 a la 33 ambas incluidas. Explica la importancia de la participación del personal, de la gestión de las relaciones, de tomar decisiones centrándose en la evidencia, entre otras.

El modelo de cuestionario de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, explica que las encuestas de satisfacción, tiene como finalidad conocer la percepción que las familias tienen del centro. Esta herramienta se adaptada en función de las enseñanzas que imparten los centros y permite conocer la opinión sobre los distintos aspectos, relacionados con las siguientes áreas de medición:

- Imagen que ofrece el centro al exterior.
- Procesos del centro.
- Implicación de las familias.
- Comunicación del centro y las familias.

El análisis de los resultados supone un buen punto de partida para emprender propuestas de mejora en su organización y funcionamiento. 9, 43, 44, 49, 50, 62 y todo el bloque de satisfacción salvo la cuestión 93.

Los cuestionarios para la reflexión y las sugerencias sobre el *Instrumentum Laboris*: "Enseñar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" (2014), invitan a usarlos como reflexión y recogida de sugerencias a partir de lo presentado en el documento *Instrumentum Laboris* de la Sagrada Congregación de la Escuela Católica, publicado en febrero de 2014, con la finalidad de actualizar la *Gravissimum Educationis*, con motivo de la celebración de su cincuenta aniversario en el año 2015 y como preparación al Congreso Mundial de la Educación Católica, que se celebró en Roma posteriormente, con el principal objetivo de motivar, fortalecer y apoyar la labor de la Iglesia en el campo de la educación. Gracias a estos referentes extraemos las cuestiones todos los apartados, excepto el de satisfacción en el sólo se representa en la cuestión 93.

En cualquier caso, la idea fundamental de este tipo de herramientas no pretenderá el uso de un sólo modelo, ya que será la integración de otros enfoques en un esquema más amplio y completo de gestión y su adaptación a la idiosincrasia de la comunidad educativa

donde se aplique la que configure el esquema completo de gestión. Igualmente, tampoco se incide en la perpetuidad de dicho modelo ya que debe actualizarse en función de la evolución y necesidades de los clientes.

CAPÍTULO 6

**VALIDACIÓN DEL MODELO POR PARTE DE UN
JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS**

CAPÍTULO 6

VALIDACIÓN DEL MODELO POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

- 6.1. La selección de los expertos y las expertas
- 6.2. El protocolo de validación
- 6.3. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos
- 6.4. Aportaciones y sugerencias para la definición del modelo
- 6.5. Segundo borrador del modelo

Dado que el objetivo del estudio es elaborar un sistema de gestión de la calidad educativa a partir de los modelos teóricos de carácter nacional e internacional analizados previamente, el modelo de indicadores resultante de este análisis documental ha sido sometido a validación mediante un grupo de expertos y expertas en evaluación institucional.

El producto final de la fase anterior ha sido de elaboración propia (ver anexos 5, 6 y 7), por lo que es preciso que sea validado científicamente mediante algún procedimiento metodológico adecuado a la naturaleza de la información recogida. Se entiende por validez “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir” (Arnal, Rincón, Latorre y Sans, 1995, p. 74). La validez se refiere a lo que una prueba mide y esta puede ser de diversos tipos en función del objetivo perseguido. En nuestro caso, aplicaremos la validez de contenido en el sentido de que ésta determina, tal y como afirma Pérez Juste (1986, p. 227), “el grado en que cada una de las personas que realizan una misma prueba posee el rasgo definido por la misma”, lo que implica la posesión de una dimensión de carácter teórico más que empírico.

El procedimiento idóneo a emplear, como ya se ha avanzado previamente, ha sido un juicio de expertas y expertos (Ruiz, 2002), técnica que pretende recabar la opinión de personas cuya formación o trayectoria profesional refleja que son capaces de emitir evidencias y valoraciones críticas sobre el tema objeto de estudio (Escobar y Cuervo, 2008), lo que proporciona validez al contenido estudiado buscando un consenso racional (Cooke y Goossens, 2008).

Cabero y Llorente (2013) estiman que, entre otras, las fases de desarrollo de esta técnica son las siguientes:

- Definición el modelo a ser valorado por el panel de expertos y expertas: el modelo objeto de análisis es el derivado de la fase previa del estudio consistente en el análisis documental comparativos de modelos de gestión de la calidad de alcance nacional e internacional.
- Selección de los expertos y expertas: identificación de los criterios que se han de tener en cuenta para elegir a las personas a las que se invitará a participar en este panel.
- Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados: atendiendo a la naturaleza de los datos recogidos durante la puesta en marcha del juicio se utilizarán estrategias de análisis de datos cuantitativas y cualitativas.

6.1. La selección de los expertos y las expertas

El juicio de expertos y expertas para contrastar la validez de los elementos del modelo de indicadores de gestión de calidad propuesto consiste en preguntas a personas expertas en el dominio medido por los elementos que constituyen el citado modelo, atendiendo a los criterios que el equipo de investigación considere apropiados.

La importancia y el valor que puede aportar este tipo de grupo para dar consistencia y solidez a un modelo de indicadores como el que se trata de diseñar en esta investigación, genera la necesidad de establecer unos criterios de selección que persigan tanto la calidad como el volumen de la información a obtener.

Es por ello que la identificación y selección de los y las componentes del panel es un elemento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que Skjong y Wenrworht (2000) proponen como elementos a tener en cuenta, la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en la evidencia que tengan, su reputación en la comunidad, la disponibilidad y motivación para participar, así como el mostrarse imparcial, la capacidad para adaptarse y la confianza en sí mismo. Del mismo modo, Hora (2009) señala la investigación realizada identificada con la temática afín, citaciones de sus trabajos y el

reconocimiento por organismos o instituciones, como los criterios a tener en cuenta para la selección de expertos y expertas.

Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema de la investigación, en nuestro caso generalizándolo a la calidad educativa, y en la medida de lo posible contextualizando dicho proceso en sistemas de gestión y evaluación institucional.

Otro criterio importante ha sido el reconocido prestigio de los expertos, es decir que sean consideradas figuras de referencia en el ámbito de la educación en escuelas católicas.

La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisorios a la hora de establecer el grupo al que se le iba a solicitar sus aportaciones.

Por último, se ha considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

En la valoración han participado un total de once especialistas cuyas características definitorias quedan reflejadas en la siguiente tabla (ver tabla 39).

Tabla 39

Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Titulación académica	Ámbito profesional	Lugar de trabajo
1	Hombre	Licenciado	Calidad educativa	Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba
2	Mujer	Doctora	Calidad educativa	Centro de Magisterio Sagrada Familia de Úbeda
3	Mujer	Doctora	Calidad educativa	Universidad Loyola Andalucía
4	Hombre	Doctor	Escuelas católicas	Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba
5	Mujer	Doctora	Escuelas católicas	Fundación Santos Mártires de Córdoba
6	Mujer	Doctora	Escuelas católicas	Fundación Universitaria Don Bosco, Madrid
7	Mujer	Licenciada	Escuelas católicas	Colegio Santa Victoria, Fundación Escolapias, Córdoba

Tabla 39(continuación)

Descripción del grupo de expertos y expertas

Número	Sexo	Titulación académica	Ámbito profesional	Lugar de trabajo
8	Hombre	Licenciado	Escuelas católicas	Centro de Formación del Profesorado de Córdoba
9	Mujer	Doctora	Evaluación institucional	Universidad de Valencia
10	Mujer	Doctora	Evaluación institucional	Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba
11	Mujer	Doctora	Evaluación institucional	Universidad de Sevilla

6.2. El protocolo de validación

El proceso seguido para validar el modelo objeto de estudio consistió en la valoración, dentro de un protocolo de evaluación (ver anexo 2), de cada uno de los elementos redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado se explica a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en un doble apartado denominado “Aportaciones / Alternativas” asociado a cada una de las dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

La estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones, es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. El modelo, transformado en cuestionario de estimación, como cualquier instrumento de medida, debe cumplir dos requisitos esenciales, fiabilidad y validez. Es por ello que se considera preciso un estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento. (Hernández, Fernández y

Baptista, 2010).

El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar el nivel de consistencia interna del instrumento, se realizó un Análisis de Consistencia Interna, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Del Rincón, Latorre y Sanz, 2003).

El problema de la validez del instrumento debe abordarse al iniciarse su elaboración y durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados. En relación con el modelo que estamos aquí definiendo, se señalan dos tipos de validez que, en términos de Pérez Juste (1986), garantizaron el cumplimiento de las metas a conseguir con el instrumento. Estas son:

- Validez de contenido: determina el grado en que cada una de las personas que realizan la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir. Asimismo, la realización de un análisis de la capacidad de discriminación de los elementos que permitirá reforzar el carácter unidimensional de la prueba (Rodríguez, Gil y García, 1996).
- Validez de constructo: establece el grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o construcción, es decir, trata de determinar qué propiedad puede explicar la varianza de la prueba. Para ello, se llevará a cabo un estudio factorial con el objetivo de explorar el instrumento y averiguar si existe una estructura dimensional en el modelo que pueda servir de base para la interpretación de los resultados (Harman,

1980).

El procedimiento llevado a cabo para conseguir estas finalidades ha seguido las siguientes fases:

- Confección del protocolo provisional de evaluación de la calidad educativa, mediante la opinión aportada por un grupo de expertos y expertas sobre el modelo inicial.
- Aplicación del instrumento resultante a un grupo piloto de profesores de un centro de ideario católico de Córdoba.
- Estudio analítico de las garantías científicas de fiabilidad y validez de los resultados obtenidos tras el pilotaje.
- Confección del instrumento definitivo.

6.3. Pertinencia y claridad de los elementos propuestos

La información procedente de este instrumento ha sido analizada a partir de técnicas estadísticas básicas de carácter cuantitativo y cualitativo, dependiendo en todo caso de la naturaleza de los datos recogidos.

El estudio de datos cuantitativos ha pretendido cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de los diferentes elementos propuestos con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna (Etxeberría y Tejedor, 2005). Comenzamos a explorar los datos calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media aritmética y medidas de dispersión como la desviación típica. Asimismo, y con el fin de obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente a partir de un grupo reducido de jueces, hemos obtenido para

cada elemento el coeficiente V de Aiken. Este estadístico permite cuantificar la validez de contenido por criterio de jueces (Eskura, 1988), computándose como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles, fluctuando entre 0 y 1, donde la proximidad a la unidad indica un mayor acuerdo entre los valores aportados por el grupo. Este puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems. En este caso se ha elegido la valoración por ítem dentro de puntuaciones polinómicas de carácter valorativo a lo largo de una escala de cinco puntos (Aiken, 1980). Para su cálculo se ha empleado la fórmula de Penfield y Giacobbi (2004) que toma decisiones en base a un intervalo de confianza determinado por el equipo de investigación ($n.s.=.05$, criterio de Rodríguez Cordon, 2015) y permite la exclusión de aquellos ítems cuyo coeficiente sea inferior a $V=.50$ (criterio de Cicchetti, 1994).

Finalmente, la información recogida de carácter cualitativo ha servido para potenciar los datos resultantes del análisis anterior y definir desde una perspectiva experiencial las dimensiones de evaluación propuestas.

A continuación, se muestran las valoraciones realizadas acerca de las diferentes dimensiones del modelo de gestión de calidad resultante del procedimiento descritos previamente. Tal y como se indicó en el capítulo sobre metodología, se ha recurrido al juicio de expertos y expertas, de tal manera que cada elemento constitutivo ha recibido sugerencias y puntuaciones en función de diversos criterios como son la pertinencia y la claridad. Para el tratamiento de esta información se ha llevado a cabo un estudio descriptivo básico de cada elemento (media aritmética y desviación típica), así como la obtención del coeficiente V de Aiken. Asimismo, se han tenido en cuenta las aportaciones y alternativas de carácter cualitativo emitidas por las personas participantes en este procedimiento en la redacción final de los elementos del modelo.

Una primera aproximación a los datos de la tabla 41 muestra valores elevados en todos los casos al establecerse la pertinencia de las competencias que configuran esta dimensión. Por su parte, una mirada al coeficiente V de Aiken a partir de los parámetros estipulados con anterioridad, indica un alto consenso en las respuestas aportadas por el grupo de expertos y expertas en todos y cada uno de los elementos que configuran esta dimensión (valores $V>.50$) en este criterio. Si atendemos a la claridad de los elementos propuestos, esta

se considera alta en virtud de los valores presentados, así como con buenos niveles de consenso, sin embargo, merecen una atención especial los elementos 1, 2 y 5, con unos valores medios de 3.50 y unos valores $V=.475$, lo que sugiere la necesidad de una revisión de su redacción que sean lo suficientemente entendibles constructiva y gramaticalmente para los grupos informantes destinatarios (ver tabla 40)

Tabla 40

Valoración de las competencias de la Dimensión Pastoral

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	4.83	0.408	.675	3.50	0.837	.475
2. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	4.75	0.463	.750	3.50	1.761	.475
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	4.43	0.976	.650	4.57	0.787	.675
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	4.57	0.535	.675	4.29	1.113	.625
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	4.86	0.378	.725	3.43	1.272	.475
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	4.75	0.463	.750	4.25	1.165	.650
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	4.13	1.126	.625	3.75	1.282	.550
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	4.75	0.463	.750	4.88	0.354	.775
9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	4.63	1.061	.725	4.63	0.744	.725
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	4.13	1.356	.625	4.38	1.061	.675
11. El centro realiza su planificación teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	4.88	0.354	.775	4.50	0.756	.700
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	4.83	0.408	.675	4.13	1.126	.625
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	4.71	0.488	.700	4.29	1.496	.625
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	4.71	0.488	.700	4.29	1.496	.625
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	4.71	0.488	.700	4.43	1.512	.650
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los y las estudiantes.	4.86	0.378	.725	4.86	0.378	.725
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	4.63	0.744	.725	4.88	0.354	.775
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	4.63	0.744	.725	4.63	0.744	.725
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le marca la Diócesis.	4.29	1.254	.625	4.00	1.291	.575
20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por el profesorado o eventualmente por sus padres.	4.25	0.707	.650	4.00	1.195	.600
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	4.71	0.488	.700	4.43	0.976	.650

Atendiendo a los resultados expuestos, el panel de expertos muestra concordancia en la dimensión "I Pastoral" con respecto a la pertinencia de todos los ítems excepto el 17,

que queda implementado en formulaciones previas. Los expertos valoran positivamente este primer apartado, aunque proponen que sea más globalizador referido a los fines educativos que se persiguen, además de centrarse en el ideario/identidad de los centros, en la pastoral propiamente dicha.

La información que aporta la tabla 42 señala valores elevados en todos los casos al establecerse la pertinencia de las competencias que configuran esta dimensión. Por su parte, el coeficiente V de Aiken refleja un alto consenso en las respuestas aportadas por el grupo de expertas y expertos (valores $V > .50$) en este criterio. Si atendemos a la claridad de los elementos propuestos, esta se considera igualmente alta así como con elevados niveles de consenso, salvo en dos de los elementos (23 y 33), que si bien son claros en un término medio, presentan limitaciones en cuanto a índice de consenso ($V < .50$), requiriendo, de este modo, una revisión de su formulación (ver tabla 41)

Tabla 41

Valoración de las competencias de la Dimensión Formación

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
22. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	4.63	0.744	.700	4.13	0.991	.625
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza dicha formación.	4.50	0.535	.700	3.38	1.188	.475
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	4.25	1.389	.575	3.50	1.309	.500
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	4.75	0.463	.750	4.13	0.835	.625
26. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación de las familias.	4.38	0.744	.650	4.25	0.886	.650
27. La formación dirigida al profesorado, Personal de Administración y Servicios y familias repercute en la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo.	4.38	0.916	.675	3.87	1.458	.575
28. El programa formativo del alumnado tiene definidos los objetivos que este debe alcanzar al concluir sus estudios.	4.71	0.488	.650	4.25	1.389	.650
29. El centro realiza de manera regulada y sistemática la revisión y actualización de contenidos que debe adquirir el alumnado.	4.75	0.463	.650	4.25	1.035	.650
30. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	4.62	0.518	.700	3.88	1.246	.575

Tabla 41 (continuación)

Valoración de las competencias de la Dimensión Formación

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
31. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	4.50	0.756	.700	4.88	0.354	.775
32. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	4.00	1.069	.657	3.88	1.126	.575
33. Existe un compromiso claro de mejora continua de los procesos de docencia, investigación y gestión, a partir del análisis de la información de los clientes de los resultados conseguidos y de la comparación con otras organizaciones de referencia.	4.00	1.414	.625	3.12	1.246	.425

Respecto a las aportaciones recogidas en la tabla superior sobre las competencias de la dimensión "II Formación" los ítems 26, 27, 28 no son considerados pertinentes pudiendo ser eliminados, reformulados e incluidas cuestiones posteriores.

Los expertos encuentran que hay que simplificar para aclarar algunos ítems y en general la pertinencia obtiene valoración alta.

La dimensión Organización y Gestión está valorado con uso elevados niveles de pertinencia y claridad por parte del grupo de expertos y expertas, aportando igualmente altos niveles de consenso en todos y cada uno de los elementos propuestos (ver tabla 43). No obstante, una ojeada a los valores aportados al elemento 45 indica que, a pesar su mediana claridad, presenta un índice de consenso límite ($V=.50$), lo que precisa de una revisión de la redacción del mismo (ver tabla 42).

Tabla 42

Valoración de las competencias de la Dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	4.71	0.488	.775	4.43	0.787	.650
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	4.63	0.518	.800	4.25	0.886	.650
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacitación pedagógica.	4.63	0.518	.775	4.38	0.744	.675
37. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral.	4.38	0.744	.700	4.13	0.835	.625
38. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	4.71	0.488	.700	4.14	0.900	.600
39. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	4.00	1.309	.725	4.29	0.951	.625

Tabla 42 (continuación)

Valoración de las competencias de la Dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
40. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	4.63	0.518	.800	4.38	0.916	.675
41. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	4.50	0.756	.800	4.12	1.246	.625
42. El equipo directivo es accesible.	4.88	0.354	.800	5.00	0.000	.800
43. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	4.88	0.354	.800	4.88	0.354	.775
44. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	4.75	0.463	.800	4.63	0.744	.725
45. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse son adecuadas.	4.75	0.707	.725	3.50	0.926	.500
46. La elección y funciones del delegado/a de los padres y madres del alumnado son adecuadas.	4.25	0.886	.700	4.00	0.926	.600
47. El centro es preventivo, trata de evitar el fracaso y el abandono escolar.	4.63	0.518	.650	4.13	0.835	.625
48. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	4.75	0.463	.750	3.88	0.835	.575
49. El centro posee criterios concretos y eficaces para la asignación de las tutorías.	4.75	0.463	.675	4.38	0.916	.675
50. Existe una adecuación de los objetivos del Plan de Centro a la realidad educativa del colegio.	4.86	0.378	.675	4.57	0.535	.675
51. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	4.71	0.488	.700	4.29	1.113	.625
52. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	4.75	0.707	.750	4.75	0.707	.750
53. El aula de apoyo a la integración funciona correctamente.	4.63	0.744	.725	4.13	1.458	.625
54. El centro dispone de una buena planificación y desarrollo de la acción tutorial.	4.75	0.463	.700	4.63	0.744	.725
55. El centro dispone de un buen asesoramiento por parte del equipo de orientación educativa.	4.50	0.756	.600	4.50	0.926	.700
56. Los criterios para la distribución de grupos y aplicación de los mismos son adecuados.	4.88	0.354	.600	4.50	0.756	.700
57. La colaboración, trabajo en red, dentro y fuera del centro es adecuado.	4.86	0.378	.700	3.87	1.356	.575
58. El centro promueve la cultura emprendedora.	4.75	0.463	.725	4.88	0.354	.775
59. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	4.88	0.354	.725	4.75	0.463	.750
60. El centro favorece la participación activa de las familias.	4.88	0.354	.675	4.75	0.463	.750
61. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	5.00	0.000	.700	4.75	0.463	.750
62. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidades.	4.88	0.354	.600	4.71	0.756	.700
63. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles, sin recursos para pagar la escolaridad.	4.50	0.926	.725	4.25	0.886	.650
64. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	4.50	0.926	.700	4.63	0.744	.725

Tabla 42 (continuación)

Valoración de las competencias de la Dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
65. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustrros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	4.86	0.378	.775	4.29	0.951	.625
66. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	5.00	0.000	.775	4.13	1.246	.625
67. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	5.00	0.000	.750	4.13	1.246	.625
68. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	5.00	0.000	.750	4.50	0.926	.700
69. El centro facilita la colaboración efectiva entre profesorado y alumnado.	5.00	0.000	.650	4.25	1.035	.650
70. El centro facilita la colaboración efectiva de los alumnos y alumnas entre si.	5.00	0.000	.725	4.25	1.035	.650
71. El centro facilita la colaboración efectiva entre la escuela y el contexto donde se ubica, contribuyendo así al desarrollo local.	4.63	0.518	.750	4.29	0.951	.625
72. El centro facilita la colaboración entre la escuela y otras escuelas próximas o lejanas.	4.50	0.535	.725	4.75	0.707	.750

Respecto a las aportaciones recogidas en la tabla superior sobre las competencias de la dimensión "III Organización y gestión", las cuestiones 50, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 78, 79 y 80 se encuentran innecesarias poco esclarecedoras para la dimensión en la que se encuentran.

En esta dimensión, por lo tanto, hay baja correspondencia entre el contenido de algunos ítems y la dimensión en la que se encuentran.

La información proporcionada por la tabla 43 (ver tabla 43), muestra unos valores elevados en todos los ítems, cuando se observa la pertinencia de los diferentes desafíos propuestos, siendo igualmente el consenso interjueces muy elevado. Lo mismo ocurre cuando se dirige la mirada a la claridad, a pesar de que el desafío correspondiente al elemento 74 indica un consenso límite entre expertos y expertas y debe de ser revisado en su elaboración.

Tabla 43

Valoración de las competencias de la Dimensión Desafíos

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
73. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el Evangelio.	4.50	0.756	.750	3.75	0.886	.550
74. El centro debe conseguir que la escuela sea una verdadera comunidad guiada por el Espíritu Santo (familiar, acogedora, con docentes creyentes, comprometida, evangelizadora).	3.88	1.246	.700	3.50	1.414	.500
75. El centro debe promover una escuela que sea capaz de escuchar, dialogar y responder.	4.75	0.463	.775	4.25	0.707	.650
76. El centro debe atender a la necesidad del desafío del aprendizaje, una escuela que favorezca las TIC, redes sociales, momentos informales...	4.43	0.787	.725	3.43	1.272	.475
77. El centro debe promover una escuela que no ceda a la lógica tecnocrática, económica y de mercado.	4.57	0.535	.750	3.86	1.215	.550
78. El centro debe responder a la falta de medios y recursos de las familias.	4.43	0.976	.775	3.71	1.604	.525
79. El centro debe ser un lugar privilegiado de evangelización.	4.43	1.134	.775	4.29	0.951	.625
80. El centro debe responder a la necesidad de formación religiosa de los y las jóvenes.	4.50	0.756	.775	4.57	0.787	.675
81. El centro debe atender a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa e intercultural.	5.00	0.000	.800	5.00	0.000	.650
82. El centro debe promover la formación permanente del profesorado.	4.67	0.816	.775	5.00	0.000	.650
83. El centro debe atender a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	4.50	0.837	.700	4.80	0.447	.625

En esta dimensión se recogen las competencias definitorias de los desafíos que debe afrontar la escuela de ideario católico. Entre estas competencias se encuentran algunas de las puntuaciones más positivas en pertinencia, como es el caso de competencias relativas a la evangelización. Siendo las competencias relacionadas con la atención, formación y acompañamiento las que muestran tener menor dispersión entre las opiniones de los sujetos.

Para terminar, la valoración efectuada por el grupo de expertos y expertas sobre la última de las dimensiones consideradas en el modelo, la dimensión Satisfacción, es muy alta tanto en la pertinencia de cada unos de los elementos como en la claridad expositiva de los mismos. La información proporcionada por la tabla 44, sin embargo, ofrece un consenso limitado en el elemento 95, por lo que este deberá ser revisado y reformulado.

Tabla 44

Valoración de las competencias de la Dimensión Satisfacción

Elementos de valoración	Pertinencia			Claridad		
	Media	DT	V	Media	DT	V
84. Estoy satisfecho/a con el rendimiento escolar del alumnado.	4.75	0.463	.750	4.50	0.837	.625
85. Estoy satisfecho/a con el ambiente de trabajo.	4.88	0.354	.775	4.83	0.408	.675
86. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	4.88	0.354	.775	4.83	0.408	.675
87. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	4.86	0.378	.725	4.83	0.408	.675
88. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	4.88	0.354	.775	4.86	0.378	.725
89. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia las familias.	4.88	0.354	.775	4.86	0.378	.725
90. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	4.88	0.354	.775	4.86	0.378	.725
91. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	4.88	0.354	.775	4.86	0.378	.725
92. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	4.88	0.354	.775	4.86	0.378	.725
93. Estoy satisfecho/a con cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	4.88	0.354	.775	4.71	0.488	.700
94. Estoy satisfecho/a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	4.75	0.463	.750	4.57	0.787	.675
95. Estoy satisfecho/a con la respuesta obtenida y la formalidad comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	4.20	0.837	.550	3.80	1.095	.500
96. Estoy satisfecho/a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	4.88	0.354	.775	4.71	0.488	.700
97. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación internos existentes en el centro.	4.88	0.354	.775	4.57	0.787	.675
98. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	4.88	0.354	.775	4.71	0.488	.700
99. Estoy satisfecho/a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	4.88	0.354	.775	4.86	0.378	.725
100. Estoy satisfecho/a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	4.88	0.354	.775	4.88	0.354	.775
101. Estoy satisfecho/a con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	4.88	0.354	.775	4.75	0.463	.750
102. Estoy satisfecho/a con la gestión que realiza su centro de los equipamientos e instalaciones.	4.43	1.134	.650	4.43	1.134	.650
103. Estoy satisfecho/a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	4.88	0.354	.775	4.88	.354	.775

En esta dimensión a excepción de la competencia 102 que ha sido considerada irrelevante, en el resto de ítems tanto en pertinencia como en claridad se dan las desviaciones típicas más bajas considerándose por tanto pertinentes y con una buena claridad en cuanto a su redacción.

6.4. Aportaciones y sugerencias para la definición del modelo

Es importante, llegados a este punto, atender a las observaciones y sugerencias de carácter general emitidas por las once personas que voluntariamente han participado en esta fase de la investigación. Se recoge aquí un resumen de aquellas aportaciones más significativas que han contribuido a la mejora del modelo que se presentará a continuación:

- La dimensión 1, denominada Pastoral, se centra más en el Ideario/Identidad de los centros, más que a la Pastoral en sí. Aunque aparecen unos ítems relacionados con la acción pastoral, se podría decir que lo pastoral aparece de forma indirecta, a lo sumo como pastoral educativa. Por eso, parece que habría que buscar aquello que sea más globalizador, que es lo que está referido a los fines educativos que se persiguen como objetivos últimos de un centro de estas características. Se propone su cambio de denominación.
- En los desafíos sería deseable eliminar todos los debe y pasar el verbo pasaría a presente.
- Es un modelo propio para docentes y personal de administración y servicios, no así para padres o familias.
- Los centros de ideario católico, tienen una naturaleza diocesana, donde no está, de entrada, buscar el carisma educativo, como sucede en otras realidades eclesiales, como algunas órdenes religiosas; por eso, puede ser interesante, el buscar los acentos que están presentes en su misma constitución, y justificación. En concreto, aunque hay una red educativa pública y una oferta de colegios con ideario religioso, se dedican esfuerzos y personas en nombre a la Iglesia a esta tarea educativa en Córdoba por:
 - seguir unas inercias históricas: siempre se han tenido colegios y no hay que cerrarlos,
 - en una sociedad plural como la actual, se busca construir tejido social en que se pueda cumplir el derecho constitucional de los padres a elegir la educación integral que crean más conveniente para sus hijos,
 - ofrecer una red subsidiaria a la escuela pública, más barata y con unos mejores índices de promoción social y cultural,
 - educar desde el marco personal y social que da el humanismo cristiano,

- ofrecer espacios de homogeneización social y mundo de relaciones sociales futuras, promoviendo espacios de encuentro para familias de ciertos perfiles sociales,
- dedicarse a la promoción e integración social de aquellos estratos de la población más desfavorecidos,
- promover una empresa educativa, cuidando el que se den beneficios.

Tras la aplicación de las estrategias analíticas pertinentes y en atención a las aportaciones, alternativas y observaciones aportadas en cada dimensión y en sus elementos constitutivos, los

En la primera dimensión se ha decidido modificar su denominación, la cuál pasará a llamarse “Identidad”. Por otro lado, si observamos la tabla 45, se comprueba que cuatro elementos se mantienen en el sentido original, uno ha sido eliminado, otro ha sido dividido en dos y once han sufrido modificaciones en su redacción.

Tabla 45

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Pastoral

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1. El centro tiene bien definida su identidad católica	Modificado
2. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	2. El centro es percibido y reconocido por su identidad católica.	Modificado
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	3. La realidad del centro refleja la coherencia con su identidad y naturaleza.	Modificado
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	4. La enseñanza de la religión en el centro ocupa un lugar importante.	Modificado
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	5a. El centro favorece el diálogo fe-cultura. 5b. El centro favorece el diálogo interreligioso.	Modificado
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	6. El centro acoge y respeta a todo el alumnado.	Modificado
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	Igual
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad	Igual

Tabla 45(continuación)

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Pastoral

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	9. El profesorado se identifica con la identidad del centro	Igual
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	10. El profesorado comparte la fe y vivencia católica.	Modificado
11. El centro realiza su planificación teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	11. El centro realiza su planificación teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador	Igual
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	12. El centro promueve la formación religiosa del alumnado.	Modificado
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	13. El centro planifica actividades de formación religiosa para el Personal de Administración y Servicios	Modificado
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	14. El centro planifica actividades de formación religiosa para las familias	Modificado
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	15. El centro planifica actividades de formación religiosa para los docentes.	Modificado
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los y las estudiantes.	16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el alumnado	Modificado
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	-	Eliminado
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios	Igual
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le marca la Diócesis.	19. El Centro atiende a las recomendaciones pastorales de la Diócesis	Modificado
20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por el profesorado o eventualmente por sus padres.	20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social.	Modificado
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	Igual

En la segunda dimensión, la relativa a la formación, se observa que se han mantenido en el mismo sentido que en origen cinco elementos, cuatro han sufrido modificaciones y tres han sido eliminados (ver tabla 46). Se entiende tras las revisiones realizadas que la planificación estratégica para ocuparse de las necesidades de formación de las familias, la formación dirigida al profesorado, Personal de Administración y Servicios y familias y su repercusión en la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo y el programa formativo del alumnado tenga definidos los objetivos que este debe alcanzar al concluir sus estudios por parte del centro no reflejan ser un objetivo prioritarios.

Tabla 46

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Formación

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
22. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	22. El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente.	Modificado
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza dicha formación.	23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado	Modificado
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales	Igual
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios	Igual
26. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación de las familias.	-	Eliminado
27. La formación dirigida al profesorado, Personal de Administración y Servicios y familias repercute en la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo.	-	Eliminado
28. El programa formativo del alumnado tiene definidos los objetivos que este debe alcanzar al concluir sus estudios.	-	Eliminado
29. El centro realiza de manera regulada y sistemática la revisión y actualización de contenidos que debe adquirir el alumnado.	29. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiendo a la legislación vigente.	Modificado
30. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	30. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo	Igual
31. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	31. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas	Igual
32. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	32. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia	Igual
33. Existe un compromiso claro de mejora continua de los procesos de docencia, investigación y gestión, a partir del análisis de la información de los clientes de los resultados conseguidos y de la comparación con otras organizaciones de referencia.	33. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	Modificado

La dimensión que se puede considerar más ambiciosa de este modelo, Organización y Gestión, ha sufrido importantes modificaciones en virtud de la información aportada por expertos y expertas y así poder ser aplicado a la realidad concreta de los centros de ideario católico. Observando la tabla 47, se advierte que se mantienen en su diseño diecinueve elementos, trece han sufrido alguna modificación sintáctica y gramatical y siete han sido eliminados.

Tabla 47

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Organización y Gestión

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	Igual
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	Igual
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacitación pedagógica.	36. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacitación pedagógica.	Igual
37. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral.	37. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral.	Igual
38. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	38. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	Igual
39. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	39. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta su adecuación con el ideario del centro.	Modificado
40. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	40. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	Igual
41. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	41. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro.	Modificado
42. El equipo directivo es accesible.	42. El equipo directivo es accesible.	Igual
43. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	43. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	Igual
44. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	44. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.	Modificado
45. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse son adecuadas.	45. Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	Modificado
46. La elección y funciones del delegado/a de los padres y madres del alumnado son adecuadas.	46. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	Modificado
47. El centro es preventivo, trata de evitar el fracaso y el abandono escolar.	47. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.	Modificado
48. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	48. El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado	Modificado
49. El centro posee criterios concretos y eficaces para la asignación de las tutorías.	49. El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.	Igual
50. Existe una adecuación de los objetivos del Plan de Centro a la realidad educativa del colegio.	-	Eliminado
51. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	51. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	Igual

Tabla 47 (continuación)

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Organización y Gestión

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
52. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	52. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	Igual
53. El aula de apoyo a la integración funciona correctamente.	53. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.	Modificado
54. El centro dispone de una buena planificación y desarrollo de la acción tutorial.	54. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	Modificado
55. El centro dispone de un buen asesoramiento por parte del equipo de orientación educativa.	55. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado	Modificado
56. Los criterios para la distribución de grupos y aplicación de los mismos son adecuados.	56. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos	Modificado
57. La colaboración, trabajo en red, dentro y fuera del centro es adecuado.	57. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	Modificado
58. El centro promueve la cultura emprendedora.	58. El centro promueve la cultura emprendedora.	Igual
59. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	59. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	Igual
60. El centro favorece la participación activa de las familias.	60. El centro favorece la participación activa de las familias.	Igual
61. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	61. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	Igual
62. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidades.	-	Eliminado
63. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles, sin recursos para pagar la escolaridad.	63. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles	Modificado
64. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	64. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	Igual
65. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	-	Eliminado
66. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	66. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	Igual
67. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	67. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	Igual
68. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	68. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	Igual
69. El centro facilita la colaboración efectiva entre profesorado y alumnado.	-	Eliminado

Tabla 47 (continuación)

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Organización y Gestión

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
70. El centro facilita la colaboración efectiva de los alumnos y alumnas entre si.	-	Eliminado
71. El centro facilita la colaboración efectiva entre la escuela y el contexto donde se ubica, contribuyendo así al desarrollo local.	-	Eliminado
72. El centro facilita la colaboración entre la escuela y otras escuelas próximas o lejanas.	-	Eliminado

La dimensión desafíos es la que significativamente ha sufrido más cambios en este juicio de personas expertas. La tabla 48 muestra que, de los once elementos de origen, cuatro han sufrido modificaciones en su redacción y cinco han sido suprimidos.

Tabla 48

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Desafíos

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
73. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el Evangelio.	73. El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	Modificado
74. El centro debe conseguir que la escuela sea una verdadera comunidad guiada por el Espíritu Santo (familiar, acogedora, con docentes creyentes, comprometida, evangelizadora).	-	Eliminado
75. El centro debe promover una escuela que sea capaz de escuchar, dialogar y responder.	75. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI.	
76. El centro debe atender a la necesidad del desafío del aprendizaje, una escuela que favorezca las TIC, redes sociales, momentos informales...	-	Eliminado
77. El centro debe promover una escuela que no ceda a la lógica tecnocrática, económica y de mercado.	77. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia	Modificado
78. El centro debe responder a la falta de medios y recursos de las familias.	-	Eliminado
79. El centro debe ser un lugar privilegiado de evangelización.	-	Eliminado
80. El centro debe responder a la necesidad de formación religiosa de los y las jóvenes.	-	Eliminado
81. El centro debe atender a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa e intercultural.	81. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	Modificado

Tabla 48 (continuación)

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Desafíos

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
82. El centro debe promover la formación permanente del profesorado.	82. El centro promueve la formación permanente del profesorado	Modificado
83. El centro debe atender a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	83. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	Modificado

La última de las dimensiones constitutivas de este modelo, la Satisfacción (ver tabla 49), mantiene en el mismo sentido quince elementos, cuatro han sufrido alguna modificación y dos han sido eliminados.

Tabla 49

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Satisfacción

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
84. Estoy satisfecho/a con el rendimiento escolar del alumnado.	84. Estoy satisfecho/a con el aprendizaje escolar del alumnado	Modificado
85. Estoy satisfecho/a con el ambiente de trabajo.	85. Estoy satisfecho/a con el ambiente de trabajo del profesorado	Modificado
86. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	86. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	Igual
87. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	87. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	Igual
88. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	88. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	Igual
89. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia las familias.	89. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia las familias.	Igual
90. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	90. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	Igual
91. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	91. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	Igual
92. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	92. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	Igual
93. Estoy satisfecho/a con cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	93. Estoy satisfecho/a—en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	Igual
94. Estoy satisfecho/a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	94. Estoy satisfecho/a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	Igual
95. Estoy satisfecho/a con la respuesta obtenida y la formalidad comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	95. Estoy satisfecho/a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación	Igual
96. Estoy satisfecho/a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	96. Estoy satisfecho/a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	Igual
97. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación internos existentes en el centro.	-	Eliminado

Tabla 49 (continuación)

Modificaciones incorporadas de la Dimensión Satisfacción

Borrador 1	Borrador 2	Resultado grupo de expertos
98. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	98. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	Igual
99. Estoy satisfecho/a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	99. Estoy satisfecho/a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	Igual
100. Estoy satisfecho/a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	100. Estoy satisfecho/a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	Igual
101. Estoy satisfecho/a con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	101. Estoy satisfecho/a con la limpieza y cuidado de las instalaciones	Modificado
102. Estoy satisfecho/a con la gestión que realiza su centro de los equipamientos e instalaciones.	-	Eliminado
103. Estoy satisfecho/a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	103. Estoy satisfecho/a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	Igual

6.5. Segundo borrador del modelo.

El modelo resultante del análisis aquí realizado y que será aplicado a un grupo piloto para proceder a su validación científica, está formado por un total de cinco dimensiones y ochenta y seis elementos de valoración, distribuidos tal y como se muestra en la tabla 50, que recoge los cambios del primer modelo resultante del análisis de los sistemas de gestión de calidad y su enjuiciamiento por parte de un grupo de expertos y expertas, y cuyo diseño aparece en el anexo 3.

Tabla 50

Modelo resultante del juicio de expertos y expertas

Borrador 1 – Modelo resultante del análisis documental		Borrador 2 – Modelo resultante del juicio de expertos y expertas	
Dimensión	Número de elementos	Dimensión	Número de elementos
Pastoral	21	Identidad	21
Formación	12	Formación	9
Organización y Gestión	39	Organización y Gestión	32
Desafíos	11	Desafíos	6
Satisfacción	20	Satisfacción	18
Total	103	Total	86

El modelo tiene tres versiones, según se distribuyan a familias, docentes o equipos directivos. Como se desarrolló en el capítulo 4, autores como Fuentes-Medina y Herrero (1999), Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), de Poyato (2018), entre otros, indican la importancia de los diferentes puntos de vista y valoraciones de estos agentes implicados en de una u otra forma con el ámbito educativo. Es por ello que los mismos contienen un primer apartado de Identificación, que incluye cuestiones en función del destinatario o destinatarias a quien se dirige el instrumento, en el siguiente sentido:

- Apartado Identificación Familias: las preguntas en este apartado fueron distribuidas de la siguiente manera: un total de 8 preguntas de las cuales 2 son de relleno, 2 son de respuesta cerrada única, 1 es de respuesta abierta, 1 es de respuesta ordinal y 2 son de respuesta cerrada múltiple.
- Apartado Identificación Docentes: las preguntas en este apartado fueron distribuidas de la siguiente manera: un total de 7 preguntas de las cuales 2 son de relleno, 3 son cerradas de respuesta única y 2 son abiertas.
- Apartado Identificación Equipo Directivo: las preguntas en este apartado fueron distribuidas de la siguiente manera: un total de 6 preguntas de las cuales 5 son de relleno y una abierta.

CAPÍTULO 7
APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL
MODELO A UN GRUPO PILOTO

CAPÍTULO 7

APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL MODELO A UN GRUPO PILOTO

- 7.1. Fiabilidad y validez del instrumento
- 7.2. Análisis de consistencia interna
- 7.3. Discriminación de los ítems
- 7.4. Revisión de los elementos del modelo
- 7.5. Tercer borrador del instrumento. El modelo definitivo

Una vez corregidas las recomendaciones de los expertos y expertas que se hicieron en el primer modelo que se construyó, pasamos a la siguiente etapa del modelo, la aplicación un grupo piloto. Este grupo, según Martín (2007), debe estar formado por entre 30-50 personas, siendo bastante aconsejable que los individuos se parezcan a los individuos de la muestra. En este caso en concreto, han participado un total de 36 participantes, todos ellos y ellas son docentes o miembros de Equipos Directivos de colegios concertados de ideario católico de la provincia de Córdoba.

El objetivo de este instrumento es permitir identificar si las preguntas son adecuadas, si el enunciado de los ítems es correcto y comprensible, si las preguntas tienen una extensión adecuada, si las respuestas disponen de una categorización correcta, si se produce algún tipo de resistencia o barrera psicológica o rechazo hacia algunas preguntas, si están ordenadas de forma lógica y si la duración está dentro del tiempo aceptable por los encuestados. El grupo piloto tiene como objeto de estudio el saber si el modelo construido da respuesta al contenido que queremos recopilar, es decir, si con los ítems redactados recopilamos la información que verdaderamente necesitamos para nuestro estudio.

El grupo piloto consta de un total de 16 familias, 10 docentes y 10 miembros del Equipo Directivo que en este momento tienen matriculados a sus hijos o ejercen la docencia y/o dirección en el ámbito de la educación. El lugar de trabajo de estos sectores citados es un colegio concertado que imparte enseñanzas regladas de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Córdoba. El rango de edad en el cual se comprenden estos

individuos está entre 40-50 años y tienen entre 1 y 4 hijos en el centro. El grupo de docentes tiene unas edades comprendidas entre 20-55 años e imparten su docencia en las diferentes etapas educativas mencionadas. Con respecto a los miembros de Equipo Directivo, la edad oscila entre 35-50 años. Todos los profesionales enumerados superan los 5 años de experiencia.

7.1. Fiabilidad y validez del instrumento

La precisión de los datos obtenidos tras aplicar la escala de valoración al personal participante en esta experiencia y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones es uno de los elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información. La calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuáles es preciso obtener información tras la implementación del instrumento. El objetivo de este apartado consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Es por ello que se considera preciso un “estudio de la fiabilidad y validez del instrumento con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 346). El objetivo de este análisis consiste en valorar el grado de consistencia del instrumento de medida a emplear (propiedades de la escala y de sus elementos constitutivos) y su adecuación al objeto de la medición. Otros requisitos que, según Bisquerra (1989), ha de cumplir este instrumento son: la sensibilidad, la adecuación, la objetividad y la viabilidad. En definitiva, este estudio denota la utilidad científica del instrumento (Nunnally y Bernstein, 1995).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados. Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Es por ello preciso detectar el nivel de consistencia interna del instrumento y el poder discriminante de cada uno de los ítems.

En definitiva, para el estudio de la fiabilidad y validez del instrumento de evaluación competencial al alumnado universitario, hemos realizado los siguientes análisis:

- *Análisis de Consistencia Interna*, en el sentido de dotar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Del Rincón et al., 1995, p. 54). Para ello utilizamos el coeficiente Alfa de Cronbach.

7.2. Análisis de consistencia interna

El coeficiente de fiabilidad del instrumento vendrá determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach basado en la correlación íter elementos promedio. Con este tipo de análisis obtendremos la siguiente información:

- Media y varianza de los ítems eliminados.
- Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem.
- Coeficiente Alfa en caso de eliminación del ítem.
- Valores de Alfa para el conjunto de los sujetos que respondieron a la escala, en función de las dimensiones de estudio.

Realizando una primera aproximación al estudio de la consistencia interna, podemos advertir cómo los valores correspondientes a cada una de las dimensiones en las que se ha constituido el instrumento (indican que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala atendiendo a este criterio son muy elevadas (ver tabla 51). Por su parte, el valor total de Alfa (.991) en la escala indica una correlación alta, un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Tabla 51

Comportamiento de los ítems

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coeficiente de Homogeneidad corregido	Coeficiente Alfa si se elimina el ítem
1.	345.94	3917.871	.738	.991
2.	346.03	3926.530	.721	.991
3.	346.03	3905.780	.817	.990
4.	346.06	3914.434	.714	.991
5.	346.18	3930.466	.638	.991
6.	346.09	3903.210	.785	.990
7.	346.58	3913.564	.667	.991
8.	346.21	3895.110	.817	.990
9.	346.45	3893.131	.827	.990

Tabla 51 (continuación)

Comportamiento de los ítems

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
10.	346.52	3907.820	.710	.991
11.	346.48	3894.945	.718	.991
12.	346.30	3894.093	.876	.990
13.	346.48	3905.195	.699	.991
14.	346.61	3914.121	.675	.991
15.	346.24	3895.439	.848	.990
16.	346.55	3908.068	.678	.991
17.	346.97	3915.405	.572	.991
18.	347.15	3922.570	.422	.991
19.	346.73	3906.142	.758	.991
20.	346.55	3922.068	.607	.991
21.	346.52	3899.820	.710	.991
22.	346.33	3897.792	.799	.990
23.	346.42	3893.002	.871	.990
24.	346.61	3913.496	.758	.991
25.	346.64	3915.676	.701	.991
26.	346.09	3913.710	.817	.990
27.	346.24	3904.439	.831	.990
28.	346.24	3903.377	.840	.990
29.	346.18	3924.528	.765	.991
30.	346.33	3900.104	.806	.990
31.	346.33	3930.479	.620	.991
32.	346.48	3916.570	.650	.991
33.	346.52	3894.133	.819	.990
34.	346.61	3875.371	.862	.990
35.	346.55	3912.006	.688	.991
36.	346.64	3927.426	.528	.991
37.	346.24	3926.814	.657	.991
38.	346.24	3907.064	.777	.990
39.	346.21	3909.985	.746	.991
40.	346.30	3882.968	.858	.990
41.	346.33	3887.354	.857	.990
42.	346.42	3895.189	.852	.990
43.	346.61	3889.371	.825	.990
44.	346.58	3896.939	.855	.990
45.	346.55	3898.756	.771	.990
46.	346.61	3890.996	.813	.990
47.	346.55	3889.193	.847	.990
48.	346.45	3884.631	.822	.990
49.	346.33	3909.979	.778	.990
50.	346.55	3903.443	.811	.990
51.	346.45	3887.943	.843	.990
52.	346.45	3906.818	.863	.990
53.	346.30	3913.718	.735	.991
54.	346.61	3908.434	.804	.990
55.	346.39	3907.934	.712	.991
56.	346.36	3886.676	.823	.990
57.	346.67	3903.229	.747	.991
58.	346.70	3915.218	.689	.991
59.	346.36	3907.926	.778	.990
60.	346.33	3920.229	.784	.991
61.	346.33	3928.229	.703	.991
62.	346.39	3922.871	.834	.990
63.	346.36	3904.114	.878	.990
64.	346.39	3895.996	.863	.990

Tabla 51(continuación)

Comportamiento de los ítems

Ítem	Media en la escala si se elimina el ítem	Varianza en la escala si se elimina el ítem	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Coefficiente Alfa si se elimina el ítem
65.	346.33	3896.104	.840	.990
66.	346.48	3898.070	.775	.990
67.	346.36	3919.176	.706	.991
68.	346.30	3918.280	.695	.991
69.	346.33	3892.479	.842	.990
70.	346.27	3890.767	.815	.990
71.	346.12	3904.110	.755	.991
72.	346.18	3915.278	.750	.991
73.	346.12	3914.610	.777	.991
74.	346.30	3900.593	.655	.991
75.	346.06	3912.684	.788	.990
76.	346.12	3901.422	.803	.990
77.	346.12	3927.860	.653	.991
78.	346.36	3901.551	.833	.990
79.	346.73	3897.205	.702	.991
80.	346.70	3908.030	.725	.991
81.	346.36	3912.614	.612	.991
82.	346.64	3919.739	.555	.991
83.	346.88	3928.860	.492	.991
84.	346.70	3926.780	.509	.991
85.	346.21	3907.172	.744	.991
86.	346.55	3911.631	.601	.991

Por su parte, el comportamiento de cada uno de los elementos (ítems escalares) revela unos coeficientes alfa cuando es eliminado el ítem todos ellos similares a .991 o inferiores, lo que confirma la afirmación anterior pudiendo concluir que cada uno de los elementos de este modelo mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento goza de fiabilidad.

7.3. Discriminación de los ítems

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discriminan entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (Rodríguez, Gil, García, y Etxebarría, 1995). El poder de discriminación de todos los ítems de un test reforzará el carácter unidimensional de la prueba, puesto que todos los ítems constituyen elementos que funcionan de modo análogo convirtiéndose en pequeños test que informan sobre el mismo rasgo que el test global. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados de elección ordinales (escala de valoración de 1 a 5) de manera que la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

1 = Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (131, 330)

2 = Grupo Medio (percentil 34, percentil 66): (331, 381)

3= Grupo Alto (percentil 67, valor máximo): (382, 430)

De este modo, la realización de la prueba de t para muestras independientes permitió establecer la existencia o no de diferencia estadística ($n.s.=0.05$) entre los grupos que puntúan bajo y alto en los elementos. Todos aquellos valores de p menores que .05 representan un alto poder de discriminación por parte del ítem. Por su parte, aquellos valores de p iguales o mayores a .05 no permiten rechazar la hipótesis nula de igual discriminación y, por tanto, que el ítem discrimine, por lo que éste debe ser revisado. Las decisiones tomadas en torno a estos elementos, se ha realizado atendiendo, por una parte, a su presencia en los modelos aportados por los centros participantes en la fase anterior y, por otra, a la valoración media obtenida en cada uno de ellos por los dos grupos.

Los resultados obtenidos con esta prueba a partir de los 86 ítems mencionados y presentes en la tabla 52 vienen a expresar que el 95% de los elementos poseen un poder de discriminación estadística aceptable, por lo que se procederá a llevar a cabo la reformulación o supresión, lo que dota al modelo de indicios de validez aceptables.

Tabla 52

Poder de discriminación estadística de los ítems del modelo

Ítem	Media bajo	Media alto	t	p	¿Discrimina?
1.	4.00	4.91	-2.319	0.031	Sí
2.	3.82	4.91	-3.523	0.002	Sí
3.	3.82	5.00	-3.135	0.005	Sí
4.	3.82	4.82	-2.524	0.020	Sí
5.	3.73	4.64	-2.485	0.022	Sí
6.	3.55	5.00	-4.276	0.000	Sí
7.	3.09	4.73	-5.692	0.000	Sí
8.	3.36	4.91	-4.789	0.000	Sí
9.	3.18	4.82	-5.112	0.000	Sí
10.	3.27	4.73	-4.739	0.000	Sí
11.	3.18	4.82	-4.711	0.000	Sí
12.	3.45	4.91	-4.472	0.000	Sí
13.	3.27	4.73	-4.739	0.000	Sí
14.	3.18	4.64	-4.781	0.000	Sí

Tabla 52 (continuación)

Poder de discriminación estadística de los ítems del modelo

Ítem	Media bajo	Media alto	t	p	¿Discrimina?
15.	3.45	4.82	-3.774	0.001	Sí
16.	3.27	4.64	-4.841	0.000	Sí
17.	2.91	4.09	-2.936	0.008	Sí
18.	2.73	3.73	-1.693	0.106	No
19.	3.00	4.45	-4.658	0.000	Sí
20.	3.18	4.64	-4.371	0.000	Sí
21.	3.18	4.73	-3.840	0.001	Sí
22.	3.45	4.82	-3.774	0.001	Sí
23.	3.18	4.82	-5.112	0.000	Sí
24.	3.18	4.55	-4.067	0.001	Sí
25.	3.09	4.55	-4.472	0.000	Sí
26.	3.64	5.00	-4.892	0.000	Sí
27.	3.55	4.91	-4.193	0.000	Sí
28.	3.45	4.91	-4.472	0.000	Sí
29.	3.73	4.82	-3.651	0.002	Sí
30.	3.36	4.91	-4.123	0.001	Sí
31.	3.45	4.64	-3.402	0.003	Sí
32.	3.18	4.55	-3.337	0.003	Sí
33.	2.82	4.91	-8.572	0.000	Sí
34.	2.64	4.82	-7.171	0.000	Sí
35.	3.09	4.73	-5.153	0.000	Sí
36.	3.27	4.36	-2.644	0.016	Sí
37.	3.55	4.91	-4.193	0.000	Sí
38.	3.55	5.00	-4.276	0.000	Sí
39.	3.64	4.91	-3.395	0.003	Sí
40.	3.18	5.00	-4.822	0.000	Sí
41.	3.18	5.00	-5.164	0.000	Sí
42.	2.91	4.91	-10.73	0.000	Sí
43.	2.91	4.64	-4.939	0.000	Sí
44.	3.00	4.82	-6.901	0.000	Sí
45.	3.00	4.73	-4.811	0.000	Sí
46.	2.82	4.73	-5.824	0.000	Sí
47.	2.91	4.82	-6.166	0.000	Sí
48.	2.82	4.91	-7.502	0.000	Sí
49.	3.27	5.00	-7.286	0.000	Sí
50.	3.00	4.91	-9.037	0.000	Sí
51.	2.91	4.91	-6.694	0.000	Sí
52.	3.18	4.91	-7.081	0.000	Sí
53.	3.45	5.00	-5.487	0.000	Sí
54.	2.91	4.64	-6.635	0.000	Sí
55.	3.27	4.64	-3.305	0.004	Sí
56.	3.09	4.91	-4.795	0.000	Sí
57.	2.91	4.64	-4.939	0.000	Sí
58.	3.27	4.36	-2.644	0.016	Sí
59.	3.18	4.82	-6.364	0.000	Sí
60.	3.55	4.82	-4.616	0.000	Sí
61.	3.73	4.82	-3.651	0.002	Sí
62.	3.45	4.82	-5.669	0.000	Sí
63.	3.36	4.82	-5.333	0.000	Sí
64.	3.27	5.00	-6.333	0.000	Sí
65.	3.18	4.82	-5.636	0.000	Sí
66.	2.91	4.73	-6.325	0.000	Sí
67.	3.55	4.73	-3.210	0.004	Sí
68.	3.64	4.82	-3.291	0.004	Sí

Tabla 52 (continuación)

Poder de discriminación estadística de los ítems del modelo

Ítem	Media bajo	Media alto	t	p	¿Discrimina?
69.	3.27	4.82	-4.075	0.001	Sí
70.	3.27	4.91	-4.151	0.000	Sí
71.	3.64	4.91	-3.026	0.007	Sí
72.	3.64	5.00	-4.038	0.001	Sí
73.	3.73	5.00	-3.825	0.001	Sí
74.	3.55	5.00	-3.351	0.003	Sí
75.	3.73	5.00	-3.825	0.001	Sí
76.	3.73	5.00	-3.130	0.005	Sí
77.	4.00	4.82	-2.170	0.050	No
78.	3.36	4.91	-4.789	0.000	Sí
79.	2.82	4.45	-3.629	0.002	Sí
80.	3.09	4.27	-2.699	0.014	Sí
81.	3.64	4.73	-2.513	0.021	Sí
82.	3.45	4.45	-2.166	0.043	Sí
83.	3.00	3.82	-1.632	0.118	No
84.	3.18	4.00	-1.632	0.118	No
85.	3.73	4.91	-2.837	0.010	Sí
86.	3.45	4.55	-2.362	0.028	Sí

7.4. Revisión de los elementos del modelo

Después de hacer una revisión de cada uno de los elementos que componían el instrumento, se ha procedido a tomar una decisión con los ítems que se iban a modificar y con los que se iban a suprimir. Los ítems que iban a proceder a ser modificados, tienen como causa una redacción incorrecta, que lleva a error al individuo, modificando de esta forma los resultados y alterando las conclusiones finales del estudio. Los ítems que han sido eliminados deben este resultado a que dichos elementos no cumplen con una discriminación aceptable en el análisis estadístico y, una vez revisados aportan una información diferente a la que en principio se quiere recopilar.

Se exponen a continuación el resultado de esta revisión en cada una de las dimensiones constitutivas del instrumento.

La dimensión "Identidad", mantiene en su origen todos los elementos constitutivos (ver tabla 53).

Tabla 53

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión " Identidad"

Borrador 2		Borrador 3		Resultado
1.	El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1.	El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	Igual
2.	El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	2.	El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	Igual
3.	En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	3.	En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	Igual
4.	Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	4.	Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	Igual
5.	El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	5.	El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	Igual
6.	El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	6.	El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	Igual
7.	Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	7.	Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	Igual
8.	El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	8.	El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	Igual
9.	El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	9.	El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	Igual
10.	El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	10.	El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	Igual
11.	El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	11.	El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	Igual
12.	El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	12.	El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	Igual
13.	El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	13.	El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	Igual
14.	El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	14.	El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	Igual
15.	El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	15.	El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	Igual
16.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	16.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	Igual
17.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	17.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	Igual
18.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	18.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	Igual

Tabla 53 (continuación)

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Identidad"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	Igual
20. El centro propicia a los y las jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	20. El centro propicia a los y las jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	Igual
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	Igual

La dimensión "Formación", mantiene en su origen todos los elementos constitutivos (ver tabla 54).

Tabla 54

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Formación"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
22. El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente.	El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente.	Igual
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	Igual
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	Igual
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	Igual
26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente.	El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente.	Igual
27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	Igual
28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	Igual

Tabla 54 (continuación)

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Formación"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	Igual
30. La valoración y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	La valoración y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	Igual

La dimensión "Organización y gestión", mantiene en su origen todos los elementos constitutivos (ver tabla 55).

Tabla 55

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Organización y gestión"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	Igual
32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	Igual
33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacitación pedagógica.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacitación pedagógica.	Igual
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral.	Igual
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	Igual
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta ser antiguo alumno o tener lazos familiares o ser conocido del centro.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta ser antiguo alumno o tener lazos familiares o ser conocido del centro.	Igual
37. El Equipo Directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	El Equipo Directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	Igual
38. El Equipo Directivo reconoce y demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	El Equipo Directivo reconoce y demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	Igual
39. El Equipo Directivo es accesible.	El Equipo Directivo es accesible.	Igual
40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	Igual

Tabla 55 (continuación)

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Organización y gestión"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.	El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.	Igual
42. Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	Igual
43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	Igual
44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.	En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.	Igual
45. El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	Igual
46. El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.	El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.	Igual
47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	Igual
48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	Igual
49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.	El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.	Igual
50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	Igual
51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado	El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado	Igual
52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	Igual
53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	Igual
54. El centro promueve la cultura emprendedora.	El centro promueve la cultura emprendedora.	Igual
55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	Igual

Tabla 55 (continuación)

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Organización y gestión"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
56. El centro favorece la participación activa de las familias.	El centro favorece la participación activa de las familias.	Igual
57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	Igual
58. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles.	El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles.	Igual
59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador.	El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador.	Igual
60. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	Igual
61. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	Igual
62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	Igual

La dimensión "Desafíos" consta de los mismos ítems que el modelo piloto, salvo un ítem que ha visto modificada su redacción y cuatro nuevos ítems que se añaden, tal y como se puede observar en la tabla 56.

Tabla 56

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Desafíos"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
63. El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	Igual
64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI.	El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (RRSS).	Modificado
65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia.	El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia.	Igual

Tabla 56 (continuación)

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Desafíos"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	Igual
67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.	El centro promueve la formación permanente del profesorado.	Igual
68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	Igual
69.	Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las Leyes de Identidad de Género.	Añadido
70.	Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo, subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras Leyes recientes.	Añadido
71.	La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres donde escolarizar. Libertad real de elección.	Añadido
72.	Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.	Añadido

La dimensión "Satisfacción", mantiene en su origen todos los elementos constitutivos (ver tabla 57).

Tabla 57

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Satisfacción"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	Igual
74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	Igual
75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	Igual
76. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	Igual
77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	Igual
78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	Igual

Tabla 57 (continuación)

Modificaciones en el borrador 2. Dimensión "Satisfacción"

Borrador 2	Borrador 3	Resultado
79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	Igual
80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	Igual
81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	Igual
82. Estoy satisfecho-a en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	Estoy satisfecho-a en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	Igual
83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	Igual
84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	Igual
85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	Igual
86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	Igual
87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	Igual
88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	Igual
89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de las instalaciones.	Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de las instalaciones.	Igual
90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	Igual

7.5. Tercer borrador del instrumento. El modelo definitivo

En el tercer borrador del modelo, no se encuentran apenas modificaciones a excepción de la cuarta dimensión que ve ampliado su número de ítems pasando a tener de 6

a 10. La información que aparece reflejada en la tabla 58 muestra la evolución que ha sufrido este tercer modelo con respecto del modelo segundo.

Tabla 58

Cuestionario definitivo dirigido a diferentes sectores del ámbito educativo

DIMENSIONES	Borrador 2	Borrador 3
	Nº de ítems	Nº de ítems
1. Ideario	21	21
2. Formación	9	9
3. Organización y gestión	32	32
4. Desafíos	6	10
5. Satisfacción	18	18
Total	86	90

El resultado final muestra un modelo diseñado al efecto para dar respuesta a las finalidades de la investigación. Siendo conscientes de que son varios los agentes que influyen en la educación, está dirigido a directivos, docentes y familias de alumnado matriculado en centros de ideario católico. Son 5 las dimensiones en las que este ha quedado constituido, reformuladas y adaptadas según las indicaciones para su validación recibidas tras el análisis realizado por el juicio de expertos y tras la aplicación a pequeña escala en el pilotaje, dando lugar a 90 elementos que miden la calidad de este tipo de centros educativos.

Este modelo se difundió, en una siguiente fase con la finalidad de garantizar su viabilidad, por correo electrónico mediante un enlace directo a formularios de google durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2018-2019.

CAPÍTULO 8
APLICACIÓN EXPERIMENTAL DEL
MODELO A UN GRUPO PILOTO

CAPÍTULO 8

APLICACIÓN DEL MODELO RESULTANTE A CENTROS DE IDEARIO CATÓLICO EN CÓRDOBA

- 8.1. Valoración de la dimensión Identidad
- 8.2. Valoración de la dimensión Formación
- 8.3. Valoración de la dimensión Organización y Gestión
- 8.4. Valoración de la dimensión Desafíos
- 8.5. Valoración de la dimensión Satisfacción
- 8.6. Valoración de las dimensiones entre grupos

Como se indicó en el capítulo tercero, el empeño constante de la Iglesia en el campo de la educación se renueva y adapta al contexto histórico-social cambiante que vivimos. El proceso de globalización cada vez es mayor, dando lugar a grandes desafíos como son: la identidad, la comunidad educativa, el diálogo, la sociedad del aprendizaje, la educación integral, la falta de medios y recursos, la pastoral, la formación religiosa, una sociedad multirreligiosa y multicultural, la formación permanente de los enseñantes, los lugares y recursos de esta formación y, por último, desafíos de orden jurídico (Educar hoy y mañana, III.1).

La presente investigación pretende abordar el diseño de un sistema de gestión de la calidad para centros de ideario católico que responda a las necesidades que se plantean actualmente a la educación cristiana. Por ello, atendiendo a los agentes que influyen directamente en la institución educativa, familias, docentes y directivos de las escuelas, se planteó y diseñó un instrumento de recogida de información abarcando unos ámbitos concretos (ideario, formación, organización y gestión, desafíos y satisfacción) así como unas sugerencias de mejora en base a sus resultados, que pueden ser de utilidad en estos contextos.

Para evaluar el mencionado sistema de gestión, se ha llevado a cabo una intervención real en centros educativos de ideario católico de Córdoba aplicando dicho modelo, mostrando así su dinámica y metodología de aplicación.

A lo largo de todo el conjunto de datos se han recogido aspectos relacionados con las dimensiones del estudio como núcleos temáticos, gracias a la información aportada por familias, docentes y directivos de las diferentes escuelas católicas participantes. En este capítulo se presentan los resultados referentes a las dimensiones que pueden servir de base para la construcción de nuevos sistemas de indicadores.

8.1. Valoración de la dimensión identidad

La escuela católica está llamada a adaptarse a la nueva realidad que plantea la sociedad actual. Debe plantear cuál es su finalidad y de qué manera organiza la acción pastoral en sus aulas. Igualmente necesario resulta conocer cuáles son los recursos que tienen a su alcance para garantizar su identidad y la calidad de la educación que ofrecen a las familias.

Es por ello que en este apartado se pretende analizar la situación real en cuanto la misión, visión y valores de las escuelas participantes (ver tabla 59).

Tabla 59

Valoración de la dimensión Identidad

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica	4.64	0.634	4.49	0.901	4.85	0.478
2. El centro tiene actúa como modelo de referencia de su finalidad católica	4.45	0.810	4.37	0.935	4.80	0.402
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	4.16	1.005	4.32	0.937	4.33	0.658
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	4.41	0.790	4.39	0.942	4.71	0.717
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	4.26	0.857	4.23	1.018	4.52	0.749
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	4.54	0.770	4.45	0.932	4.76	0.624
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	4.11	1.045	4.21	1.013	4.28	0.717

Tabla 59 (continuación).

Valoración de la dimensión Identidad

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	4.34	0.916	4.33	0.981	4.61	0.497
9.El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	4.29	0.918	4.20	1.005	4.38	0.740
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	4.24	0.966	4.09	1.050	4.09	0.830
11. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	4.32	0.836	4.28	0.996	4.57	0.746
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	4.38	0.862	4.22	0.996	4.61	0.740
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	4.16	0.955	4.05	0.989	4.09	0.700
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	4.01	1.046	3.93	1.089	3.95	0.864
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	4.19	0.934	4.33	1.001	4.61	0.669
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	4.14	0.994	4.15	1.071	4.38	0.669
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	3.85	1.127	3.80	1.068	3.66	1.110
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	3.93	1.039	3.91	1.111	3.66	1.110
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	4.08	0.992	4.10	1.136	4.33	0.856
20. El centro propicia a los y las jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	4.04	1.013	4.11	1.085	4.00	1.140
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	4.01	1.012	4.14	1.087	4.09	0.943

La valoración de esta dimensión en el presente modelo destaca por ser el principal desafío de la escuela católica para el siglo XXI. El estudio ha identificado una serie de tendencias generales (ver tabla 59), según las cuales los informantes coinciden en la idea de que el centro educativo al que pertenecen tiene bien definida su visión y naturaleza católica.

En el caso de las familias, todos los ítems a excepción del 17 "El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias" (Media=3.85) y el 18 "El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios" (Media=3.93) cuentan con valores muy elevados. Es el ítem 12 "El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones" (Media=4.38) el que presenta un valor mayor y el ítem 17 "El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias"

(Media=3.85) el que refleja el valor más bajo. Es decir, con estos datos relativos a la dimensión identidad por parte de las familias, se puede concluir los centros tienen un amplio margen de mejora con respecto a los sujetos que interactúan.

En base a los datos expuestos por el profesorado, los valores más bajos obtenidos se encuentran en los ítems 14 "El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias" (Media=3.93) y 17 "El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias" (Media= 3.80), coincidiendo con el colectivo anterior. En el lado opuesto, el mejor valorado según las respuestas del profesorado es el 6 "El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir" (Media=4.45). En general estos resultados indican que una opinión común entre los docentes entrevistados fue la de replantear el diseño y aplicación de un plan de formación y de acompañamiento en la fe para las familias.

Un acercamiento a la información aportada por los directivos, destaca nuevamente el ítem 14 "El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias" por su valor (Media= 3.95) quedando de forma unánime definido por los tres agentes encuestados. Destacando por su valor más alto el primer ítem (Media= 4.85) "El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica". Los aspectos relacionados con las propuestas del centro acerca de la formación ofrecida a las familias no han sido particularmente destacados en los datos de la entrevista.

Tabla 60

Diferencias de medias en la dimensión Identidad

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	3.204	.042		-	-
2. El centro tiene actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	2.497	.084	-	-	-
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1.160	.315	-	-	-
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1.442	.238	-	-	-
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	0.949	.388	-	-	-
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1.473	.230	-	-	-
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	0.567	.568	-	-	-

Tabla 60 (continuación)

Diferencias de medias en la dimensión Identidad

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	0.940	.391	-	-	-
9.El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	0.472	.624	-	-	-
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1.009	.365	-	-	-
11. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	0.981	.376	-	-	-
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	2.214	.111	-	-	-
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	0.521	.594	-	-	-
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	0.229	.795	-	-	-
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	2.498	.084	-	-	-
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	0.590	.555	-	-	-
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	0.324	.723	-	-	-
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	0.588	.556	-	-	-
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	0.618	.539	-	-	-
20. El centro propicia a los y las jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	0.210	.811	-	-	-
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	0.614	.542	-	-	-

Tratando de establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos informantes se aplicó un Análisis de Varianza de un Factor ($n.s.=.05$) y la prueba post-hoc de comparaciones múltiples de Scheffé. Los datos de la tabla 60 indican que solo en uno de los elementos de la dimensión identidad se aprecian diferencias (“El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica”, $F=3.204$, $p=.042$), aunque la prueba de comparaciones múltiples entre pares de grupos no evidencia la significación de uno sobre otro, lo que implica que las medias de todos ellos son diferentes. A pesar de que las medias son muy altas en los tres grupos, son las y los directivos quienes manifiestan que el centro tiene correctamente definida su misión (media=4.85), seguida de las familias (media=4.64) y del equipo docente (media=4.49). En el resto de elementos que configuran la identidad de

los centros los tres grupos informantes manifiestan tener las mismas opiniones. En general, estos resultados indican que una de las potencialidades en la dimensión Identidad de las escuelas participantes en el estudio es la de atender correctamente al encargo recibido de apostar por un modelo educativo que vive de modo apasionado la misión reflejada en su ideario.

8.2. Valoración de la dimensión formación

Esta segunda dimensión recoge, tal y como se expresó anteriormente, todos los elementos que permiten reconocer si el centro educativo y todos los profesionales implicados en su organización y funcionamiento están debidamente formados y cuentan con un plan de acción estratégico que permita mantener una capacitación actualizada (ver tabla 61).

Tabla 61

Valoración de la dimensión Formación

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
22. El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente.	4.00	1.414	4.38	0.661	4.41	0.598
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos, que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	4.25	0.900	4.44	0.805	4.42	0.676
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	4.11	0.931	4.35	0.984	4.42	0.676
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	3.90	0.989	4.04	1.038	4.09	0.995
26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogándose a la legislación vigente.	4.02	0.909	4.05	1.048	3.95	0.864
27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	4.26	0.855	4.44	0.853	4.66	0.795
28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	4.10	1.011	4.39	0.863	4.47	0.679
29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	4.17	1.038	4.42	0.852	4.76	0.538

Tabla 61 (continuación)

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
30. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	4.14	0.970	4.39	0.883	4.66	0.658

Blázquez (2001) habla sobre la necesidad creciente de formación por la que se caracterizará el siglo XXI, una necesidad que debe ser mantenida en el tiempo al tratarse de la herramienta más eficaz para preparar a las personas del mañana. La dimensión Formación genera como indicador el porcentaje de consecución media con respecto a las expectativas de familias, docentes y directivos sobre el logro de desempeño pedagógico, planificación, estrategia y búsqueda de diseños específicos. Los datos de la tabla 62 reflejan, en general, que los tres agentes encuestados valoran muy positivamente el grado de preparación y formación de profesorado y resto del personal, así como de aquella ofrecida por los centros escolares.

A pesar de las elevadas puntuaciones en todos los elementos de la dimensión, de las aportaciones efectuadas por el grupo familias, se obtienen resultados algo más bajos con respecto a tres elementos, el 22 "El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente" (Media= 4.00), el 25 "El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y servicios" (Media= 3.90) y el 26 (Media= 4.02), donde se valora la revisión sistemática y la actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente. A lo largo de las entrevistas realizadas se expresaron una gran variedad de opiniones con respecto a la preparación pedagógica del profesorado por lo que se podría concluir en la posibilidad de proponer la realización de formación específica. Otra propuesta de mejora podría ser la planificación estratégica que atienda a las necesidades de formación del Personal de Atención y Servicios ya que de los resultados extraídos se desprende la valoración más baja para esta dimensión. Por último a lo largo de todo el conjunto de datos se han recogido aspectos relacionados con la revisión sistemática y actualizada de contenidos y su adaptación a la legislación vigente obteniendo igualmente valores bajos en comparación con otros aspectos pero aún así con valores por encima de la media.

Por su parte, en el grupo del profesorado el valor más bajo lo muestra el ítem 25 (Media=4.04) "El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de

formación del Personal de Administración y Servicios", y los más altos, tanto el 23 "El centro mantiene una planificación estratégica adecuada conocida por todos, que garantiza la formación pedagógica del profesorado" como el 27 "Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo" (Media= 4.44) con respecto a la planificación y consecución de objetivos. A partir del análisis de los datos sobre la dimensión formación por parte del grupo de profesores se encuentran coincidiendo con el anterior grupo de familias las valoraciones mas bajas en la planificación de la formación del Personal de Administración y Servicios.

Por otro lado, tras el análisis de los contenidos aportados por los directivos, se observa el valor más bajo en el ítem 26 "El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogándose a la legislación vigente" (Media= 3.95) que trata sobre la revisión y actualización de contenidos y su adaptación a la legislación vigente, siendo los ítems 27 "Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo" y 30 "La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora" (Media= 4.66) los mejor valorados sobre métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en aras de conseguir objetivos, su revisión, evaluación y propuestas de mejora. A partir de los datos se identificaron una serie de cuestiones comunes en su valoración positiva sobre métodos y técnicas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y la consecución de los objetivos del programa formativo y la revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del colegio. En conjunto, estos resultados indican que el centro debe atender a la revisión y actualización de contenidos acogándose a la legislación vigente.

Tabla 62

Diferencias de medias en la dimensión Formación

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
22. El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente.	0.360	0.698	-	-	-

Tabla 62 (continuación)

Diferencias de medias en la dimensión Formación

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos, que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	2.014	0.135	-	-	-
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	3.240	0.040	-	-	-
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1.038	0.355	-	-	-
26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogándose a la legislación vigente.	0.096	0.908	-	-	-
27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	3.373	0.035	-	-	-
28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	4.286	0.014	-0.287	.037	Directivos-Familias
29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	5.287	0.005	-0.590	.029	Directivos-Familias
30. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	4.909	0.008	-0.522	.049	Directivos-Familias

Aplicada, como en la dimensión anterior, un Análisis de Varianza de un Factor ($n.s.=.05$) y la prueba post-hoc de comparaciones múltiples de Scheffé con el fin de establecer diferencias entre las aportaciones de cada uno de los tres grupos participantes, los datos de la tabla 62 muestran la existencia de diferencias en los elementos 24, "El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales", 27 "Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo", 28 "El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas", 29 "El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia" y 30 "La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora".

En el caso de la comprobación de diferencias entre grupos, como se puede apreciar en la tabla 62, son los elementos relativos a "El centro dispone de un plan de acción tutorial

que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas” ($I-J=-0.287$, $p=.037$), “El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia” ($I-J=-0.590$, $p=.029$) y “La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora” ($I-J=-0.522$, $p=.049$) quienes reflejan que son los miembros de los equipos directivos quienes muestran una mayor valoración a los citados elementos relativos a la formación, en comparación con las familias del alumnado matriculado en los centros educativos.

Si se observan los valores del elemento “El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales”, existen diferencias significativas entre los tres grupos, siendo el equipo directivo (media=4.42) quien otorga mayor relevancia a este elemento, seguido del equipo docente (media=4.35) y de las familias (media=4.11). Por su parte, otro elemento donde se han encontrado diferencias contrastables hace referencia a “Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo”, donde las valoraciones más altas corresponden a los equipos directivos (media=4.66), continuando con el profesorado (media=4.44) y finalizando con las familias (media=4.26). En resumen, estos resultados muestran que del total de personas que remitieron los cuestionarios hubo una gran variedad de valoraciones y opiniones sobre diversos aspectos, siendo el grupo de los equipos directivos el más cohesionado en sus valoraciones sobre la gestión del centro.

8.3. Valoración de la dimensión organización y gestión

La tercera dimensión recoge aspectos sobre la gestión escolar como proceso que busca fortalecer el funcionamiento adecuado de las escuelas. Para que esta gestión tenga éxito, las personas involucradas deben trabajar en equipo y tener presente el tipo de escuela, dejando concretamente definido el servicio educativo que se ofrece. Igualmente, todos los actores y actrices de la institución deben mostrarse comprometidos con el ideario de centro presentando un perfil integral, coherente y unificado de decisiones. Finalmente, es preciso definir los objetivos institucionales, las propuestas de acción y las prioridades en la administración de recursos. Definir las fortalezas y debilidades del sistema serán otras tareas a desarrollar para conseguir los objetivos institucionales propuestos.

Tabla 63

Valoración de la dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	4.10	1.050	4.32	0.999	4.61	0.669
32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1.50	0.707	4.18	0.684	4.71	0.643
33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	4.03	1.020	4.40	1.021	4.52	0.749
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	4.01	1.056	4.27	1.076	4.38	0.804
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	4.02	1.048	4.21	1.071	4.38	0.804
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	3.96	1.077	4.15	1.090	4.38	0.740
37. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	3.98	1.057	4.15	1.123	3.71	1.146
38. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	3.86	1.130	3.84	0.967	4.28	1.146
39. El equipo directivo es accesible.	4.09	1.074	4.25	1.108	4.42	0.870
40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	4.12	1.040	4.34	0.983	4.57	0.746
41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.	4.30	0.874	4.38	1.057	4.71	0.643
42. Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	4.25	0.932	4.31	1.075	4.61	0.589
43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	4.21	0.936	4.33	1.064	4.42	0.746
44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.	4.03	1.035	4.18	0.999	4.23	0.830
45. El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	4.15	0.989	4.10	1.010	4.33	0.912
46. El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.	3.88	1.113	4.12	0.930	4.33	0.912

Tabla 63 (continuación)

Valoración de la dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
-------------------------	----------	--	-------------	--	------------	--

	Media	DT	Media	DT	Media	DT
47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	3.98	0.993	4.06	1.057	4.19	1.077
48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	4.06	0.993	4.16	0.997	4.28	1.007
49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.	4.04	0.966	4.30	0.954	4.57	0.676
50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	4.06	1.082	4.42	0.930	4.61	0.669
51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado	4.02	1.036	4.37	0.967	4.28	1.055
52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	4.17	0.934	4.27	0.904	4.47	0.813
53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	4.09	1.072	4.40	0.895	4.47	0.749
54. El centro promueve la cultura emprendedora.	3.90	1.141	4.23	0.983	4.28	0.783
55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	4.02	0.996	4.20	0.917	4.42	0.870
56. El centro favorece la participación activa de las familias.	4.06	1.015	4.24	0.940	4.66	0.577
57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	4.16	1.030	4.25	0.942	4.28	0.902
58. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles.	4.13	1.051	4.29	0.973	4.42	0.676
59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador.	4.12	0.966	4.15	0.984	4.42	0.746
60. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	4.09	1.022	4.19	0.987	3.57	1.362
61. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	4.03	1.065	4.10	1.078	4.52	0.749
62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	4.18	0.897	4.35	1.024	4.61	0.669

La valoración de la organización y gestión de los centros educativos puede contribuir al cambio organizacional, como parte de su estrategia evaluativa, en la que todos los implicados de la institución deben mostrar su implicación garantizando su participación de forma activa y crítica en los procesos (De Miguel y Apodaca, 2009).

En este estudio se encontró una fuerte evidencia de la valoración unánime recibida por los tres agentes educativos en los elementos organizativos y de funcionamiento interno de los centros educativos de ideario católico. En los tres grupos informantes, la información recibida es positiva (ver tabla 63), siendo todos los elementos valorados muy altos. Los

apartados que reflejan una valoración más baja son sobre los siguientes aspectos: en el caso del profesorado, los criterios para seleccionarlos y para asignarles las tutorías. En el caso de las y los directivos, los criterios para seleccionarlos, la demostración con su ejemplo de su identificación con el ideario y su reconocimiento del esfuerzo de las personas y finalmente sobre el centro, la objetividad el Plan de Centro para atender a las necesidades del mismo y mayor esfuerzo en promover la iniciativa y la acción para mejorar el proyecto común.

Datos complementarios que se pueden obtener de la información aportada por el grupo de las familias hacen referencia al valor llamativamente bajo que se refleja en el ítem 31 (media= 1.50) "Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación", mientras que el mejor valorado por contra será el ítem 41 (media=4.30) "El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora". Había una sensación por tanto de que entre los entrevistados del grupo familias el grado de satisfacción o confianza en la preparación de las personas que ostentan la función docente es mejorable, valoración que mejora positivamente cuando se cuestiona su colaboración y participación en acciones de mejora.

La mayoría de las y los encuestados en el grupo del profesorado reflejó una valoración idéntica (media= 4.40) tanto el ítem 33 "Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica " como el 53 "El centro trabaja en red y colabora con otros centros", reciben la puntuación mayor en esta dimensión. Siendo el ítem 38 (media=3.84) "El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente" el que resulta peor valorado según este sector. Opiniones divergentes surgen sobre aspectos formativos de esta dimensión, si bien al grupo informante familias les preocupaba la formación y capacitación del profesorado, al grupo profesorado según los datos tomados en conjunto demuestran con sus valoraciones que tanto el profesorado como los directivos están capacitados pedagógicamente hablando.

Al hablar de este tema el grupo de directivos indican que los ítems mejor valorados son el 32 "Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad" y el 41 "El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora" obteniendo al valor más alto (media=4.71). El valor más bajo lo obtienen los ítems 34 "Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta

formación pastoral" y 35 "Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo" (media=4.38) aún estando próximo al valor más alto de la escala (5). Estos resultados sugieren en síntesis que este grupo informante está satisfecho con la profesionalidad del profesorado y miembros del equipo directivo y su colaboración en propuestas de mejora y mostrándose críticos consigo mismos indicando en sus resultados que la formación pastoral y de gestión y liderazgo puede mejorar.

Tabla 64

Diferencias de medias en la dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	3.843	0.022	-	-	-
32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	16.277	0.000	-2.678 -2.452	.000 .000	Directivos-Familias Directivos-Docentes
33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	8.322	0.000	-0.362 -0.681	.008 .012	Directivos-Familias Directivos-Docentes
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	4.090	0.017	-	-	-
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	2.110	0.123	-	-	-
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	2.454	0.087	-	-	-
37. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	2.155	0.117	-	-	-
38. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	0.180	0.836	-	-	-
39. El equipo directivo es accesible.	1.004	0.367	-	-	-
40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	2.389	0.093	-	-	-
41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.	1.057	0.348	-	-	-

Tabla 64

Diferencias de medias en la dimensión Organización y Gestión

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
42. Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y	2.318	0.100	-	-	-

resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.						
43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	2.222	0.110	-	-	-	
44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.	2.121	0.121	-	-	-	
45. El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	0.196	0.822	-	-	-	
46. El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.	3.271	0.039	-	-	-	
47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1.613	0.201	-	-	-	
48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	0.451	0.637	-	-	-	
49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.	2.895	0.056	-	-	-	
50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	6.040	0.003	-0.352	.013	Directivos-Familias	
51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado	6.983	0.001	-0.346 -0.598	.013 .032	Directivos-Familias Directivos-Docentes	
52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	0.531	0.589	-	-	-	
53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	4.196	0.016	-0.302	.038	Directivos-Familias	
54. El centro promueve la cultura emprendedora.	5.571	0.004	-0.335	.031	Directivos-Familias	
55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	1.708	0.182	-	-	-	
56. El centro favorece la participación activa de las familias.	2.230	0.109	-	-	-	
57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	2.647	0.072	-	-	-	
58. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles.	1.051	0.351	-	-	-	
59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador.	1.009	0.365	-	-	-	
60. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	1.393	0.249	-	-	-	
61. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	2.087	0.125	-	-	-	

62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	2.316	0.100	-	-	-
--	-------	-------	---	---	---

Ocho elementos relativos a la organización y la gestión de los centros escolares de ideario católico han sido valorados con diferencias estadísticamente significativas por las familias, el profesorado y los equipos directivos participantes en esta investigación (ver tabla 64). Todo ello se ha detectado tras aplicar un Análisis de Varianza de un Factor ($n.s.=.05$). Sin embargo, al realizar las comparaciones intergrupos con la prueba post-hoc de Scheffé, dos de ellos no muestran diferencias entre pares sino entre todos ellos. Estos son los relativos al elemento que indica “Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación”, donde son las y los directivos quienes tiene una opinión más favorable sobre el mismo (media=4.61), siendo el profesorado quien lo valora en segundo lugar (media=4.32) y las familias por detrás de ellos (media=4.10). Lo mismo ocurre con el elemento que señala que “Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral” (media directivos=4.32, media profesorado=4.27 y media familias=4.01).

Los datos de la tabla 64 que muestra las comparaciones anteriormente citadas, advierte cómo los miembros de los distintos equipos directivos consultados manifiestan una mayor relevancia en elementos organizativos relativos a “Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad” ($I-J=-2.678$, $p=.000$), “Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica” ($I-J=-0.362$, $p=.008$), “La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro” ($I-J=-0.352$, $P=.013$), “El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado” ($I-J=-0.346$, $p=.013$), “El centro trabaja en red y colabora con otros centros” ($I-J=-0.302$, $p=.038$) y “El centro promueve la cultura emprendedora” ($I-J=-0.335$, $p=.031$) cuando se compara con las familias.

Por su parte, cuando la comparación se realiza con los equipos docentes, las diferencias aparecen favorables a directivos en los siguientes elementos: “Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad” ($I-J=-2.452$, $P=.000$), “Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica” ($I-J=-0.681$, $p=.012$) y “El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado” ($I-J=-0.598$, $p=.032$).

8.4. Valoración de la dimensión desafíos

Esta dimensión atiende especialmente a la invitación lanzada en 2015 por la Congregación para la Educación Católica a través del documento "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" a las escuelas educativas católicas, donde se invita a reflexionar sobre una serie de desafíos que deben afrontar las escuelas hoy.

Tabla 65

Valoración de la dimensión Desafíos

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
63. El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	4.09	0.918	4.30	0.965	4.38	0.864
64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).	4.12	1.022	4.31	1.007	4.52	0.679
65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia.	3.00	1.633	4.16	0.561	4.61	0.589
66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	4.25	0.870	4.28	0.991	4.42	0.676
67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.	4.09	0.996	4.24	0.940	4.66	0.483
68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	4.24	0.894	4.36	0.955	4.47	0.749
69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.	4.03	0.987	4.04	1.183	4.85	0.358
70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.	4.14	0.952	4.41	0.908	4.66	0.658
71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.	4.05	1.018	4.30	0.990	3.95	1.278
72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.	4.08	1.092	4.01	1.100	4.3810	0.86465

Lo interesante de los datos aportados por las familias es que el valor más bajo se encuentra en el ítem 65 "El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia" (media=3.00), mientras que el mejor valorado es el 66 "El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural"

(media=4.25). Como ya se mencionó en la revisión de la literatura científica reflejada en el capítulo tercero, los desafíos específicos para una sociedad multireligiosa y multicultural es uno de los desafíos más importantes y se debe buscar el favorecer en los enseñantes una gran apertura cultural disponibilidad al testimonio (*Instrumentum Laboris*. Educar hoy y mañana, 2014) con lo que según los datos arrojados por las familias se esta afrontando con valoración positiva. En cambio los resultados proporcionan soporte concluyente para apostar por mejorar su proyecto de formación, desarrollo integral y proyección social según los principios de la Iglesia.

Como se muestra en la tabla 65, el profesorado destaca el ítem 72 "Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar" (media=4.01), que cuenta con el valor más alto mientras que el 68 "El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza" (media= 4.36) obtiene el menor valor a pesar de su proximidad a 5. Los resultados de este estudio indican la preocupación por el acceso al centro que puedan tener las familias, según los datos obtenidos los participantes subrayan la importancia de facilitar y mejorar los accesos.

Podemos decir que hubo una diferencia significativa en cuanto a las respuestas de los directivos en la dimensión relativa a los desafíos de la escuela católica. En ella indican que el elemento 69 "Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género" (media=4.85) es el más destacado mientras que el 71 "La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección" (media=3.95) refleja el valor más bajo. Otro hallazgo importante la necesidad que plantean los directivos de formación y respaldo institucional para dar respuesta a situaciones relativas a las leyes de identidad de género.

El resultado más llamativo que emerge de los datos obtenidos hace referencia a los valores elevados en todos los elementos, siendo coincidente en los tres perfiles de la muestra participante.

Tabla 66

Diferencias de medias en la dimensión Desafíos

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
63. El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	2.462	0.087	-	-	-
64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).	2.583	0.077	-	-	-
65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia.	13.058	0.000	-1.158	.002	Directivos-Familias
66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	1.669	0.190	-	-	-
67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.	1.826	0.162	-	-	-
68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	2.571	0.078	-	-	-
69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.	1.851	0.158	-	-	-
70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.	8.048	0.000	-0.266 -0.717	.045 .003	Directivos-Familias Docentes-Familias
71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.	5.417	0.005	-0.618	.024	Directivos-Familias
72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.	0.265	0.768	-	-	-

Continuando con el establecimiento de un perfil diferencial en las valoraciones que sobre la calidad tienen los grupos participantes, en la dimensión desafíos se han encontrado diferencias significativas en tres de los elementos que la han configurado, siendo las diferencias aparecidas en el resto de elementos debidas al azar. Advertidas tras aplicar un Análisis de Varianza de un Factor ($n.s.=.05$). Los datos de la prueba post-hoc de Scheffé (ver tabla 66) indican que los miembros de los diferentes equipos directivos muestran una valoración más elevada que las familias del alumnado al opinar que “El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia” ($I-J=-1.158$, $p=.002$), “Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes” ($I-J=-0.266$, $p=0.45$) y “La administración debería garantizar el derecho a la educación, no

decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección” (I-J=-0.618, p=.024). Hay que señalar que el equipo docente también encuentra más significativo que las familias, el desafío referente a “Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes” (I-J=-0.717, p=.003).

8.5. Valoración de la dimensión satisfacción

La última dimensión ofrece información relevante para toda organización que desee tener en cuenta la opinión de las y los clientes, en este caso miembros de la comunidad educativa. Para ello, se proponen una serie de elementos en los que los grupos informantes revelen tanto aquellos aspectos en los que la escuela destaca por cubrir plenamente las necesidades del alumnado como por los que reflejan pérdida de eficacia o necesidad de mejora (ver tabla 67).

Tabla 67

Valoración de la dimensión Satisfacción

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	4.26	0.982	4.10	0.096	4.33	10.919
74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	4.46	0.931	4.24	1.031	4.85	0.478
75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	4.23	1.073	4.04	1.039	4.57	0.746
76. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	4.00	1.155	3.97	0.655	4.01	0.644
77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	4.31	0.938	4.16	1.056	4.47	0.601
78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	4.25	0.958	4.26	1.128	4.38	0.740
79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	4.59	0.682	4.54	0.843	4.71	0.560
80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	4.58	0.658	4.50	0.856	4.76	0.538
81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	4.34	0.966	4.44	0.963	4.66	0.577

Tabla 67 (continuación)

Valoración de la dimensión Satisfacción

Elementos de valoración	Familias		Profesorado		Directivos	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
82. Estoy satisfecho-a en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	4.39	0.945	4.47	0.955	4.61	0.669
83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	4.29	0.912	4.34	1.143	4.76	0.436
84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	4.29	0.965	4.36	1.163	4.76	0.538
85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	4.25	0.950	4.27	1.256	4.61	0.669
86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	4.31	0.862	4.20	1.105	4.61	0.589
87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	3.98	1.107	4.33	1.011	4.66	0.577
88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	3.99	1.134	4.24	1.070	4.42	0.837
89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de las instalaciones.	4.54	0.786	4.39	0.959	4.71	0.643
90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	4.36	0.975	4.40	0.906	4.76	0.436

Estudios previos han señalado la importancia de evaluar los sistemas educativos. Del Río (2008) refiere la necesidad de medir, analizar y mejorar, con lo que se puede definir y aplicar una metodología con la que se obtenga información sobre el grado de satisfacción con el centro educativos. Hay que señalar que las respuestas se han centrado en que hay un nivel aceptable pero mejorable en cuanto las instalaciones y equipamientos. Cobra especial importancia la valoración que el profesorado muestra con los resultados más bajos con respecto al grupo de las familias y al grupo de directivos, mostrando por tanto un nivel mayor de exigencia en general para con el lugar donde desempeñan su función laboral.

Se puede afirmar, de acuerdo a los datos proporcionados por las familias, que hubo una diferencia significativa en cuanto al valor más alto. Este se encuentra en el ítem 80 "Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias" (media= 4.58). El valor más bajo está en el ítem 87 "Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones" (media= 3.98). Esta investigación halló resultados positivos en cuanto la atención recibida de las familias por parte del equipo directivo siendo igualmente interesante

observar que prácticamente todos los individuos coincidieron en la necesidad de mejorar los equipamientos de los centros y las instalaciones.

Los resultados con respecto a la información aportada por el grupo de profesores y profesoras indican que el valor más alto se encuentra en el ítem 76 "Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado" (media=3.97). El valor más bajo se encuentra en el ítem 79 "Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado" (media= 4.54). Algunos de los entrevistados consideraron que la atención recibida por el Personal de Administración y Servicios era satisfactoria mientras que otros valoraban negativamente la atención del equipo directivo hacia el alumnado.

A partir de los resultados obtenidos analizando las respuestas de las y los directivos, el valor más alto se encuentra en el ítem 74 "Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado"(media= 4.85). El valor más bajo se encuentra en el ítem 76 "Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado" media= 4.01). Estas opiniones sobre el ambiente de trabajo de los docentes son positivamente valoradas, pero los datos proporcionan información mejorable acerca de la atención del Personal de Administración y Servicios hacia los alumnos.

Al comparar los resultados en esta dimensión, profesorado y directivos coinciden en destacar el interés mostrado por la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado, aunque los primeros lo hacen dándole la mayor valoración y los segundos la más baja.

Tabla 68

Diferencias de medias en la dimensión Satisfacción

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	1.011	0.365	-	-	-
74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	4.480	0.012	-0.620	.024	Directivos-Familias
75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	2.539	0.080	-	-	-
76. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	1.293	0.278	-	-	-
77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	1.420	0.243	-	-	-
78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	0.173	0.841	-	-	-

Tabla 68 (continuación)

Diferencias de medias en la dimensión Satisfacción

Elementos de valoración	Diferencia de medias		Post Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos favorables
79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	0.514	0.598	-	-	-
80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1.367	0.256	-	-	-
81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1.438	0.239	-	-	-
82. Estoy satisfecho-a en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	0.781	0.459	-	-	-
83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	2.416	0.091	-	-	-
84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	2.195	0.113	-	-	-
85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1.286	0.278	-	-	-
86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	1.908	0.150	-	-	-
87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	7.257	0.001	-0.351 -0.690	.018 .017	Directivos-Familias Docentes-Familias
88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	2.984	0.052	-	-	-
89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de las instalaciones.	2.002	0.136	-	-	-
90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1.755	0.174	-	-	-

Son dos los elementos donde los tres grupos que han participado en la experimentación del modelo de gestión de calidad diseñado en este estudio muestran que las diferencias son estadísticamente significativas tras aplicar un Análisis de Varianza de un Factor ($n.s.=.05$). El resto de elementos son igualmente valorados por familias, docentes y equipos directivos. La aplicación de la prueba de comparaciones múltiples de Scheffé ha revelado, según aparece en la tabla 68 que los directivos muestran una muy alta “satisfacción con el ambiente de trabajo del profesorado” en comparación con las familias del alumnado ($I-J=-0.620$, $p=.024$). Si la satisfacción se refiere a los “equipamientos e instalaciones del centro”, la familia muestra una valoración más baja sin las comparamos con la manifestada por los equipos directivos ($I-J=-0.351$, $p=.018$) y el profesorado ($I-J=-0.690$, $p=.017$). Los resultados del estudio indican por tanto que se puede incidir en plantear propuestas de

mejora tanto para los equipamientos como para las instalaciones para tender de esta manera a una evolución positiva que eleve los niveles de satisfacción de las familias hacia el centro.

8.6. Valoración de las dimensiones entre grupos

Transformadas las dimensiones del estudio en variables de análisis, se procede a llevar a cabo una descripción del comportamiento de las cinco dimensiones identificadas como predictores de la calidad de los centros educativos de ideario católico. El análisis post hoc reveló una serie de datos que se analizan a continuación.

En la tabla (ver tabla 69) se puede apreciar, a nivel general, que la dimensión Satisfacción es la que posee una media más elevada (media=4.33), seguida por la dimensión identidad (media=4.21) y Formación (media=4.18). Son tanto la dimensión Desafíos (media=4.17) como la de Organización y Gestión (media=4.14) las que obtienen una valoración más baja por parte de todo el colectivo participante.

Tabla 69

Análisis descriptivo de las dimensiones

Dimensión	Familias		Profesorado		Directivos		Global	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Identidad	4.21	0.779	4.16	0.892	4.35	0.526	4.21	0.796
Formación	4.12	0.830	4.29	0.759	4.42	0.485	4.18	0.802
Organización y Gestión	4.08	0.815	4.22	0.859	4.39	0.582	4.14	0.818
Desafíos	4.11	0.792	4.25	0.893	4.50	0.485	4.17	0.810
Satisfacción	4.32	0.665	4.32	0.873	4.62	0.460	4.33	0.717

Si observamos los datos de cada uno de los grupos, los miembros de los equipos directivos son quienes tienen una opinión más alta en cada una de las dimensiones que son generadoras de calidad en los centros educativos objeto de estudio, siendo la Satisfacción (media=4.62) la dimensión más relevante. Son los elementos que configuran la dimensión Organización y Gestión los que tienen la menor valoración de todos los colectivos, siendo relevante en este caso para el grupo de familias.

Se ha tratado de advertir que las diferencias de opinión entre los tres grupos atendiendo a estas cinco dimensiones sea significativa, lo que ha provocado la realización de un Análisis de Varianza de un Factor (n.s.=.05).

Tabla 70

Diferencia de medias en las dimensiones de análisis en atención al grupo informante

Dimensión	Diferencia de medias	
	F	p
Identidad	0.461	.631
Formación	2.700	.068
Organización y Gestión	2.087	.126
Desafíos	2.913	.056
Satisfacción	1.576	.208

La tabla 70 muestra que no existen diferencias entre grupos por lo que las opiniones de todos ellos en la valoración de las dimensiones, es similar, lo que permite validar la información aportada en el párrafo anterior, donde es la Satisfacción de la dimensión más relevantes y la Organización y Gestión la que se entiende que menos aporta a la calidad de un centro desde la perspectiva manifestada por estos grupos.

Tras lo expuesto en el presente capítulo se concluye que estos datos deben ser interpretados con cautela puesto que, a pesar de derivarse de un tamaño muestral importante, no dejan de ser una visión incompleta del total de centros educativos de ideario católico de Córdoba, siendo abundantes las posibles preguntas de investigación que pueden formularse a partir de los resultados obtenidos como se tratará en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- 9.1. Conclusiones generales del estudio
- 9.2. Propuesta de un modelo de gestión de la calidad para centros educativos de
ideario católico
- 9.3. Limitaciones y prospectiva

En este capítulo se exponen los principales resultados obtenidos en la investigación relacionándolos con los objetivos generales y específicos planteados en el capítulo 4 y tomando como base los resultados obtenidos y presentados en el capítulo 8. En la primera etapa de esta investigación se ha efectuado un estudio documental de los diferentes modelos de gestión de la calidad existentes seleccionando los más destacados y aquellos que han sido adaptados al ámbito pedagógico para confeccionar a lo largo de las siguientes fases del trabajo, tal y como es el propósito del estudio, una taxonomía de dimensiones e indicadores que promuevan, desde la visión de las familias, el profesorado y los equipos directivos, la búsqueda de la calidad en un centro escolar de ideario católico. Es capítulo se cierra con un apartado que recoge las limitaciones que se han sucedido durante el periodo de desarrollo de esta investigación así como las futuras líneas de investigación que darían continuidad a este trabajo que, en ningún caso, se debe dar por concluido.

9.1. Conclusiones generales del estudio

Esta investigación ha tratado de dar respuesta a las necesidades de los centros de ideario católico en su misión de ofrecer una educación de calidad a las familias que así lo soliciten. Un tópico actual en la investigación de los sistemas de gestión de la calidad aplicados a centros educativos

Diferentes estudios llevados a cabo por autores como Arribas y Martínez-Mediano (2017) en los últimos años han mostrado que la aplicación de sistemas de gestión en los centros educativos favorece la mejora de los resultados en las instituciones y se observa una correlación positiva en el nivel de satisfacción de los usuarios. "El movimiento de calidad en la educación introduce modelos de organización y gestión que pretenden mejorar la eficacia y eficiencia de los centros educativos.

En el contexto educativo español, son muchos los centros que utilizan estos ‘modelos de calidad’”(p. 1138).

Los sistemas de gestión de la calidad que en un principio se asociaban a la actividad industrial, se ha ido renovando, mejorando y adaptando a las necesidades del ámbito educativo con la intención de asegurar la mejora de gestión del centro, la calidad docente y el fortalecimiento de la relación con las familias como destinatarios de la prestación de los servicios junto al alumnado.

El propósito del presente estudio fue determinar que dimensiones marcan la eficacia y eficiencia de los centros educativos concretando además la que debe ofrecer un centro educativo de ideario católico ya que siendo la escuela laica un espacio destacado para formar y preparar al alumnado en las diferentes disciplinas, las escuelas católicas se convierten en un lugar privilegiado de formación y promoción integral de la persona humana, a través de la síntesis sistemática y crítica de la cultura a través de los principios evangélicos (Cornejo, 2015).

El presente trabajo pretende por tanto diseñar un modelo de gestión de la calidad, y extraer datos relevantes. Algunos de los datos a los que queríamos acceder, eran por ejemplo saber si en los colegios de ideario católico de la ciudad de Córdoba, por su propia naturaleza intrínseca católica, se atendía a la identidad convirtiéndose de esta forma no sólo en transmisores de competencias sino en lugares de encuentro, diálogo y crecimiento mutuo a través de un itinerario de educación para la vida que se abre a los demás con vista al bien común, además de conocer la disponibilidad y estrategias desarrolladas para la formación en todos los ámbitos de la comunidad educativa. De interés igualmente era conocer la situación ante los desafíos planteados a la educación actual y recoger información relativa al grado de satisfacción de los informantes con respecto a diferentes aspectos del centro.

Para dar respuesta a la meta general perseguida, se debía realizar previamente una revisión teórica de los modelos de carácter nacional e internacional existentes y analizarlos, para poder extraer una serie de indicadores. El modelo de indicadores resultante de este análisis documental ha sido sometido a validación mediante un grupo de expertos y expertas en evaluación institucional.

Es preciso que el modelo elaborado sea validado científicamente mediante algún procedimiento metodológico adecuado a la naturaleza de la información recogida. "Un instrumento de medida viene determinado por su adecuación a lo que queremos medir, a los sujetos

a los que se va a administrar y a las circunstancias reales de uso" (Herrera, 2010, p. 169). Este cuestionario se utilizó como instrumento de recogida de información de las diferentes dimensiones de análisis seleccionadas tras el estudio bibliográfico: pastoral; formación; organización y gestión; desafíos y satisfacción, en centros educativos de ideario católico de Córdoba. Dicho cuestionario se dirigió a tres informantes clave de la institución educativa: familias, profesores y directivos. La pretensión ha sido contar con su opinión sobre cada una de las dimensiones de análisis formuladas en el modelo de gestión de la calidad, con el objetivo de poder realizar a posteriori propuestas de mejora para la organización.

En un primer momento, tras la revisión teórica realizada, este primer modelo quedó constituido por las cinco dimensiones de análisis citadas anteriormente: Pastoral, Formación, Organización y Gestión, Desafíos y Satisfacción. Dimensiones que según la literatura especializada cubren las necesidades que las escuelas católicas deben atender para satisfacer a su comunidad educativa. A continuación se planificó la realización de un juicio de expertos para contrastar la validez de los elementos del modelo de indicadores propuesto consiste en preguntas a personas expertas en calidad educativa, evaluación institucional y calidad en escuelas católicas por lo que se solicitó la colaboración en el trabajo de un grupo de expertos y expertas en los mencionados ámbitos profesionales formado por un total de 11 personas, todas ellas licenciadas y/o doctores.

La importancia y el valor que puede aportar este tipo de grupo para dar consistencia y solidez a un modelo competencial como el que se trata de diseñar en esta investigación, genera la necesidad de establecer unos criterios de selección que persigan tanto la calidad como el volumen de la información a obtener.

Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema de la investigación, en nuestro caso adaptándolo a la evaluación educativa en centros católicos y contextualizando dicho proceso en los agentes: familia, profesorado y directivos de escuelas católicas. Otro criterio importante ha sido el reconocido prestigio de los expertos, es decir, que sean consideradas figuras de referencia en el mundo de la investigación. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisivos a la hora de establecer el grupo al que se le iba a solicitar sus aportaciones. Por último, se ha considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

El proceso seguido consistió en proporcionarles el Modelo 1, de 103 elementos, vía correo electrónico junto a un protocolo de evaluación, invitándoles a completarlo (ver anexo 2) para contrastar la validez de los elementos de gestión de calidad. Fue sometido a validación por tanto analizándose la pertinencia y claridad de los elementos propuestos. Las aportaciones y sugerencias dadas por el grupo de expertos y expertas dieron lugar a una reformulación y actualización, quedando un nuevo modelo (ver anexo 3) que cumple los requisitos de fiabilidad y validez. Como se indicó en el capítulo sexto, como cualquier instrumento de medida, debe cumplir dos requisitos esenciales, fiabilidad y validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El Modelo 2, queda en este punto conformado por 86 elementos divididos en las siguientes dimensiones: Identidad, Formación, Organización y Gestión, Desafíos y Satisfacción. Este modelo resultante de la fase anterior es propuesto posteriormente para su pilotaje en una escuela católica de la ciudad de Córdoba, que permitió analizar y calibrar el trabajo realizado, seleccionando posteriormente aquellos elementos que van a configurar modelo. El objetivo del pilotaje es permitir identificar si las preguntas son adecuadas, si el enunciado de los ítems es correcto y comprensible, si las preguntas tienen una extensión adecuada, si las preguntas disponen de una categorización correcta, si se produce algún tipo de resistencia o barrera psicológica o rechazo del cuestionario está dentro del tiempo aceptable por los encuestados (Bisquerra, 1989).

La aplicación del instrumento derivado del modelo, configurado como un protocolo de valoración escalar, se llevó a cabo en el segundo trimestre del curso 2018/2019. La muestra estuvo constituida por 11 docentes, 12 miembros del equipo directivo y 16 familias de alumnos y alumnas de la escuela. Tras esta aplicación, una vez realizado todo el proceso analítico se han elegido aquellos elementos que configuran el modelo definitivo, tras eliminar los que se han comportado mal o de manera ineficiente y se reelaboró nuevamente el modelo, (ver anexos 5, 6 y 7) quedando configurado como definitivo con 90 elementos divididos nuevamente en las dimensiones: Identidad, Formación, Organización y Gestión, Desafíos y Satisfacción. Este modelo resultante, el modelo CIEC. Calidad Integral Escuelas Católicas, tiene esta realizado a través de formularios de google, creado desde un formulario en blanco en el cual se distinguen las siguientes secciones:

- Sección 1. Título, introducción general al cuestionario y apartado de identificación.
- Sección 2. Introducción al apartado Identidad y 21 preguntas relativas a dicho ámbito.
- Sección 3. Introducción al apartado Formación y 9 preguntas relativas a dicho ámbito.

- Sección 4. Introducción al apartado Organización y Gestión y 32 preguntas relativas a dicho ámbito.
- Sección 5. Introducción al apartado Desafíos y 10 preguntas relativas a dicho ámbito.
- Sección 6. Introducción al apartado Satisfacción y 18 preguntas relativas a dicho ámbito.

La última fase de la investigación consistió en la aplicación del Modelo definitivo a diversos centros de ideario católico de la ciudad de Córdoba en el que participaron un total de once centros participantes, contando con la colaboración de 102 docentes, 22 miembros de equipos directivos y 308 familias que finalmente aportaron información para elaborar una serie de conclusiones y recomendaciones sobre cuestiones destinadas a valorar la disponibilidad de estrategias para la formación de todos los ámbitos que forman parte de proceso educativo, la organización y gestión escolar, los desafíos a los que se enfrenta la escuela católica del mundo actual y el grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos como el aprendizaje, el ambiente de trabajo, la atención recibida desde los diferentes miembros de la comunidad educativa, el interés por favorecer el diálogo fe/cultura e interreligioso, el tratamiento de las quejas, reclamaciones, vías de comunicación, las instalaciones y los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para conseguir mejoras en los equipamientos e instalaciones.

Llegados a este punto, es el momento de dar respuesta a los objetivos de investigación formulados al comienzo del bloque empírico de este estudio:

- *Objetivo 1. Seleccionar los modelos de gestión de la calidad empleados en diferentes instituciones educativas.*

Al comienzo de esta investigación, la intención fue localizar los modelos existentes de gestión de la calidad y sus posibles adaptaciones al ámbito de la educación. En el análisis de la literatura existente sobre gestión de la calidad, los investigadores demuestran un gran interés en estudios sobre normativas internacionales e implementaciones de sistemas de calidad (Ruiz, Ayala, Alomoto y Acero, 2015). Los autores exponen una alta correlación entre los niveles de concienciación de los principios de calidad con los niveles de utilización de las herramientas de calidad.

Este objetivo queda operativizado en el marco teórico de la investigación donde se desarrollan las cuestiones relativas a ¿qué se entiende por calidad? ¿cuáles son los modelos

destacados de gestión de la calidad? En respuesta a estos interrogantes, hay que destacar que el término calidad, al ser polivalente y poder ser aplicado en los más diferentes ámbitos, se usa con mucha frecuencia resultando verdaderamente difícil concretar su definición. Jaramillo (2004), Municio (2005) o Herrera (2006) son algunos de los autores y autoras que se han ocupado en precisar el concepto, indicando que según el ámbito en el que se aplique y los objetivos para los que sea requerido, el término consecuentemente tendrá unas especificidades u otras. Con el apoyo de dichos antecedentes analizados en el segundo capítulo, se podría aportar una definición última de lo que se entiende por calidad en el contexto de que se trata como el valor que se le atribuye al proyecto educativo, asegurando la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias que prepararán al alumnado para la vida adulta y comprometida con la fe cristiana.

Con respecto a los principales modelos estudiados de gestión de la calidad, se han seleccionado los siguientes: Deming, Malcolm Baldrige, EFQM, Calidad Total y las Normas ISO. Los primeros modelos creados con el fin de promover la calidad en el ámbito empresarial señalan una serie de pautas para llevar a cabo una gestión eficaz, que permitiese obtener buenos resultados en aspectos como política y objetivos, organización operativa, educación y disseminación, flujo de información, calidad de productos y procesos, estandarización, gestión y control, garantía de calidad de funciones, sistemas y métodos, resultados, planes para el futuro, liderazgo, planes estratégicos, clientes, recursos humanos, administración y resultados conseguidos (ISOTools, 2015). Estos modelos tienen como fin promover la mejora continua de la organización. Para ello, se estructuran en una serie de criterios cuyo propósito es guiar la práctica y asegurar que se cumplen los principios básicos de excelencia, sirviendo al mismo tiempo como útil instrumento de autoevaluación. Se ha encontrado que los modelos tienen características comunes y entre ellos se detectan similitudes, pues todos ellos fueron creados para la gestión de empresas (ver tabla 2) como por ejemplo crear y difundir la visión propósito y misión, búsqueda de la calidad total en los resultados, aprender y adaptarse a las nuevas filosofías, enseñar e instituir el liderazgo, no depender de la inspección masiva, desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional, fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal, eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio, dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones, gestión de las relaciones y fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción. En esta fase se incluyó un último modelo que explícitamente marca el eje principal del modelo resultante de esta tesis doctoral, se trata del *Instrumentum Laboris* "Educar hoy y mañana", y subraya la identidad y misión de las escuelas católicas.

- *Objetivo 2. Identificar los principios, dimensiones e indicadores que sirven de base para la gestión de la calidad de instituciones educativas en los modelos anteriormente seleccionados.*

En referencia a las dimensiones y los indicadores que puedan servir de base para la gestión de la calidad, tras el análisis documental comparativo realizado se identificaron y analizaron los principios definidos para cada modelo, se procedió a unificar dichos principios y se analizaron las dimensiones que configuran cada uno de ellos. Todas estas fases sirvieron para, finalmente, extraer aquellas dimensiones que describen la gestión de calidad de los centros educativos y poder elaborar el modelo propio, un sistema de gestión de la calidad para escuelas católicas desde el punto de vista de familias, docentes y directivos, del cual se puedan obtener informaciones que posibiliten hacer una valoración, y a partir de ella tomar decisiones cuyo objetivo sea la mejora de la institución.

Estas dimensiones quedan configuradas en la sección de identidad y misión, que persigue analizar la identidad de la escuela católica, ya que como indica Ojeda (2015), la Educación Católica, se apoya en pilares como la tradición del Evangelio, la autoridad y la libertad. Otra dimensión es la formación ya que resulta clave para las organizaciones educativas y su futuro el replantear los procesos formativos de su personal (Gairín, 2010). Organización y gestión será la siguiente dimensión que contribuye aportando uno de los requisitos más importantes en cualquier sistema de gestión cuyo principio sea la mejora continua (ISOTools, 2018). La literatura científica presente hasta el momento no da clara evidencia todavía de la necesidad de trabajar la dimensión desafíos y prospectivas, aún así siguiendo el objetivo de nuestro estudio, la incluimos para establecer los criterios se establecen desde los documentos de la Santa Sede y las indicaciones desde las Diócesis para el diseño de la oferta formativa, en qué nivel atiende a las necesidades formativas, su adecuación a la realidad educativa, los niveles criterios de participación y los mecanismos de seguimiento y evaluación (*Instrumentum Laboris: Educar hoy y mañana*, 2014). Por último la dimensión satisfacción que configurará la valoración sobre consecución de objetivos de cada centro, logros educativos del alumnado, participación de las familias en el funcionamiento del centro, satisfacción del profesorado, influencia del centro en la sociedad, relaciones con otras instituciones, distintos aspectos de la organización y funcionamiento de los centros docentes.

- *Objetivo 3. Extraer los elementos comunes de los diferentes modelos de gestión de calidad y que sirvan de base para la creación de un modelo adaptado a centros educativos de ideario católico.*

Con la finalidad de responder a este tercer objetivo, se han especificado los elementos comunes de los modelos de gestión de calidad. Los modelos de gestión de calidad revisados y seleccionados son: el modelo Deming, el modelo Calidad Total TQM, el modelo Malcolm Baldrige, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM y la familia de normas ISO, actualmente en vigor (versión 9001:2015). Su selección se ha llevado a cabo atendiendo a su adaptación al ámbito educativo y a la valoración sobre ellos de los autores de referencia: Gento (1996), Walton (2004) y Charantimath (2011) para el modelo Deming; Eduardo y Espinoza (2008) y Hasan (2013) para el modelo Calidad Total TQM; Andrade y Labarca (2001), Membrado (2002) y Valenzuela y Rosas (2006) para el modelo Malcolm Baldrige; Ma- deruelo (2002), Municio (2004), Domínguez y Lozano (2005), Martínez y Riopérez (2005) y Camisón *et al.* (2006) en referencia al Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM, y, por último Ciudad (2004), Del Río (2008) y Gaviria y Dovale (2014) para la familia de normas ISO. El propósito ha sido recopilar información referente a cada elemento y obtener el paso previo a la construcción de un instrumento de evaluación que tome como base para su elaboración los diferentes indicadores de calidad seleccionados de modo que pueda ser empleado para la valoración del modelo a generar.

Tras el análisis realizado (ver tabla 21), destaca la diferencia entre el número de principios encontrados para cada uno de los modelos y su comparativa, en la que encontramos referencia a la consecución de resultados, adopción de una filosofía, liderazgo, enfoque directivo, personal, aprendizaje e innovación, alianzas y responsabilidad social tanto en el Deming como en el Baldrige, siendo el resto de modelos en los que se encuentran diferencias más significativas. Por la información expuesta (ver tabla 22) se puede deducir que, para el modelo Deming, es importante crear y difundir la visión, propósito y misión de la empresa o, en este caso, institución educativa. Los principios en Deming se tratan de forma muy concreta y son gestionados gradualmente, paso a paso. En los demás modelos, excepto en el modelo Baldrige, el número de principios es menor, gestionando, por tanto, el proceso de forma más general y menos gradual.

En todos los modelos se persigue la mejora y la búsqueda de la calidad de forma continuada, lo cual coincide con el proceso educativo que exige un proceso evolutivo, sumatorio y global. Igualmente, es fundamental la implicación de todos y cada uno de los trabajadores que participan en el proceso, así como también que estos sigan un proceso de formación y especialización

continuada (Maderuelo, 2002). Finalmente, se puede incidir que el principal objetivo, en el que concluyen Calidad Total, Baldrige, EFQM e ISO, es dirigir todos los esfuerzos y estrategias hacia la satisfacción y resultados del cliente.

Esta fase de trabajo ha supuesto la fusión de los principios resultantes. Se unificaron para generar los indicadores de evaluación que estimen la calidad de las instituciones educativas y de forma específica las escuelas católicas. Crear y difundir visión, propósito y misión, buscar la calidad total en los resultados, aprender y adoptar la nueva filosofía, enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos, no depender de la inspección masiva, desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional, fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal, eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio, dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones, fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción, mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia, valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas, tener perspectiva organizacional por sistemas orientadas siempre hacia la mejora, enfocar el modelo a los beneficiarios, trabajar la agilidad y prontas respuestas y por último enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada.

- *Objetivo 4. Incluir los principios del I.L. “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva” en el modelo de gestión de calidad propuesto.*

La última fase de este trabajo ha supuesto la fusión de los principios derivados de la fase anterior con los que se extraen del I. L. y que inspiran el modelo que se busca para gestionar la calidad de los centros educativos de ideario católico (ver tabla 3). Se presentan dichos principios que han sido previamente clasificados, estableciendo una serie de dimensiones que los engloban de forma general: liderazgo, búsqueda/enfoque satisfacción de personas/clientes, estrategia/formación/mejora continua, gestión de procesos/política/estrategia, alianzas/recursos humanos/identidad y misión y finalmente desafíos/prospectivas/resultados.

Como indica la norma ISO 9001 2015, la organización determina todo lo que necesita para controlar el rendimiento y la eficacia del Sistema de Gestión de Calidad, cómo y cuándo hacer el seguimiento y la medición, además de analizar y evaluar todos los resultados obtenidos.

Para la realización de este estudio se ha optado por tener como referente para la construcción del modelo de indicadores propuesto los modelos de gestión de la calidad existentes comparados y enriquecidos con un modelo específico que aporta la visión católica. Los indicadores y su definición son claves para conseguir una herramienta válida, duradera y concreta, aplicable a centros que imparten enseñanzas obligatorias en un entorno que aporta los valores del Evangelio como hecho diferencial en el panorama educativo y colabora con las familias en una educación integral de calidad para sus hijos e hijas. Estos principios resultantes atienden a redefinir la idea de escuela católica, para atender y preparar el cambio y la adecuada renovación y revisión de sus propuestas educativas en orden a mejorar la calidad de la enseñanza (Conferencia Episcopal Española LXXXIX, 2007).

Para Cortés (2015), es importante tener presente que la escuela es una organización de índole cultural pero ejerce la tarea de mediadora entre la cultura que en determinados ambientes educativos se considera relevante y el alumnado, al cual se ofrecen la programación ajustada a determinados currículos. El objetivo que se persigue por tanto pretende ofrecer una propuesta educativa ligada directamente a un análisis del contexto y nace de la mirada de la fe católica.

9.2. Propuesta de un modelo de gestión de la calidad para centros educativos de ideario católico

El estudio empírico que ha constituido esta tesis doctoral deriva, finalmente, en la aplicación de un modelo de evaluación de la calidad educativa en formato cuestionario de valoración a centros de ideario católico en Córdoba que analice la situación y sirva como herramienta de autoevaluación para atender a las necesidades que puedan presentarse. Para ello, se han seleccionado las cinco dimensiones de análisis obtenidas que ayudan a comprender la realidad de las escuelas católicas: 1. Identidad; 2. Formación; 3. Organización y Gestión; 4. Desafíos y 5. Satisfacción.

Los resultados de este estudio proporcionan una contribución esencial para el entendimiento del campo de la educación católica. Tomando como referencia fuentes teóricas estudiadas sobre la definición de un modelo de gestión de la calidad con autores como Camisón, Cruz y González (2006), Lepeley (2007), Heras, Marimon y Casadesús (2009) se podría aportar una

primera definición teórica de modelo de gestión de calidad según la cual en las escuelas católicas se debe compatibilizar la calidad con el Evangelio. Por tanto, un sistema de gestión de la calidad que pretenda facilitar la adaptación de la escuela católica a las necesidades del siglo XXI debe centrarse en la búsqueda y afirmación de su identidad, en la búsqueda constante de formación de sus agentes implicados, en la eficaz y eficiente organización y gestión de la institución, en la indagación de posibles desafíos y en propiciar satisfacción de todos y cada de los miembros de la comunidad educativa.

Cada una de las dimensiones citadas está constituida por un grupo de indicadores hasta sumar los 90 que componen el modelo (ver tabla 71).

Tabla 71

Dimensiones y número de indicadores del Modelo de Gestión de la Calidad Integral Escuelas Católicas

Dimensión	Indicadores
Identidad	21
Formación	9
Organización y Gestión	32
Desafíos	10
Satisfacción	18
Total	90

Haciendo referencia a los indicadores, estos están orientados a obtener información sobre el estado general del sistema de gestión educativo en las escuelas católicas. La información recibida se orienta a la mejora y toma de decisiones (Horn, Wolff y Vélez, 1992). Los indicadores permiten establecer la efectividad, el rendimiento, y la eficacia del sistema educativo (Andrés, 2005). En definitiva, el modelo de indicadores resultante de este estudio se presenta en las siguientes tablas (ver tablas 72, 73, 74, 75 y 76).

Tabla 72

Indicadores relativos a la dimensión Identidad

Dimensión	Indicadores
Identidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica 2. El centro tiene actúa como modelo de referencia de su finalidad católica 3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización. 4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro. 5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso. 6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir. 7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis. 8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad. 9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro. 10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica. 11. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador. 12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones. 13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios. 14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias. 15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes. 16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes. 17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias. 18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios. 19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis. 20. El centro propicia a los y las jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres. 21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.

Tabla 73

Indicadores relativos a la dimensión Formación

Dimensión	Indicadores
Formación	<ol style="list-style-type: none"> 22. El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente. 23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos, que garantiza la formación pedagógica del profesorado. 24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales. 25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios. 26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente. 27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo. 28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas. 29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia. 30. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.

Tabla 74

Indicadores relativos a la dimensión Organización y Gestión

Dimensión	Indicadores
Organización y Gestión	31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.
	32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.
	33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.
	34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.
	35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.
	36. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.
	37. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.
	38. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.
	39. El equipo directivo es accesible.
	40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.
	41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.
	42. Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.
	43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.
	44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.
	45. El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.
	46. El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.
	47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.
	48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
	49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.
	50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.
	51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado
	52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.
	53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.
	54. El centro promueve la cultura emprendedora.
	55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.
	56. El centro favorece la participación activa de las familias.
	57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.
	58. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles.
	59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador.
	60. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.
	61. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.
	62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.

Tabla 75

Indicadores relativos a la dimensión Desafíos

Dimensión	Indicadores
Desafíos	<p>63. El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.</p> <p>64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).</p> <p>65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia.</p> <p>66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.</p> <p>67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.</p> <p>68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.</p> <p>69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.</p> <p>70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.</p> <p>71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.</p> <p>72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.</p> <p>63. El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.</p> <p>64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).</p> <p>65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia.</p> <p>66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.</p> <p>67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.</p> <p>68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.</p> <p>69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.</p> <p>70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.</p> <p>71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.</p> <p>72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.</p>

Tabla 76

Indicadores relativos a la dimensión Satisfacción

Dimensión	Indicadores
Satisfacción	<p>73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.</p> <p>74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.</p> <p>75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.</p> <p>76. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.</p> <p>77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.</p> <p>78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.</p> <p>79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.</p> <p>80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.</p> <p>81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.</p>

Tabla 76 (continuación)

Indicadores relativos a la dimensión Satisfacción

Dimensión	Indicadores
	82. Estoy satisfecho-a en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.
	83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.
	84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.
	85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.
	86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.
	87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.
	88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.
	89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de las instalaciones.
	90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.

Finalmente, se aporta una aproximación explicativa al modelo describiendo la definición y finalidad de las dimensiones propuestas, indicando si en alguna de ellas es necesario la propuesta de mejora.

Con respecto a la Identidad, se ha pretendido reflexionar sobre su importancia como elemento clave que justifica el sentido actual de la escuela confesional, manteniendo una constante vigilancia que ayude a mantener y preservar dicha identidad ante la sociedad plural y de cambios en la que están insertas las escuelas católicas (Gervilla, 2007).

- *Identidad:* esta dimensión, compuesta por 21 indicadores, tiene como objetivo conseguir informaciones sobre la propia identidad católica, puesto que el objetivo de una escuela católica es el de garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo académico frente a los problemas de la sociedad y de la cultura. Se trata de conseguir información sobre el contexto general de la escuela, en la cual se presentan aspectos que afectan a cada miembro de la comunidad y a también a la comunidad con tal. En esta encontramos inmersas a las familias, al profesorado y a los equipos directivos. El objetivo es pues mejorarla, y junto a las otras dimensiones llegar a mejorar la efectividad en todos los ámbitos. En esta dimensión hemos sido capaces de extraer una serie de conclusiones a partir de los resultados tras el estudio realizado según los datos aportados por los informantes los centros de ideario católico que han colaborado. Se puede incidir en que tienen bien definido su ideario y naturaleza católica, siendo interesante continuar en esa línea, para atender a su misión. Mientras que el acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y

Servicios y a las familias pueden ser sometidos a un análisis más exhaustivo que genere nuevas líneas de investigación y deriven propuestas y planes de mejora.

En referencia a la Formación, como instrumento al servicio de la calidad de la educación, ha recibido atención destacada en la política educativa de la Junta de Andalucía desde la década de los 80. Dedicando importantes esfuerzos y recursos a su actualización científica y didáctica (BOJA, 2014).

- *Formación:* con esta dimensión se trata de saber el nivel de formación y competencia profesional del cuerpo docente en lo referente a la habilidad, capacidad, conocimiento académico y complementario y preparación del futuro profesional. Mediante esta dimensión podemos conseguir informaciones que ayudan a la mejora en lo aspectos del proceso de formación para llegar a un desempeño laboral con la mayor eficacia y alto nivel de rendimiento. De ella se recoge información con respecto a 9 indicadores. En cuanto a esta dimensión, la valoración recogida por los informantes a pesar de estar en niveles razonables según su opinión, invita a estudiar más en profundidad la planificación y revisión de contenidos adaptándose a la legislación vigente.

El apartado relativo a la Organización y Gestión, comprende varias funciones que debe de cumplir el panel de indicadores de calidad en esta dimensión. (Andrés, 2005). La selección de los criterios que hemos establecido para nuestros indicadores tiene como finalidad evitar la ambigüedad y la aparición de errores que se producen al usarlos para interpretar o analizar las situaciones que pretenden describir. "Uno de los errores que se pueden encontrar habitualmente consiste en que en muchas ocasiones se producen interpretaciones diferentes al analizar los mismos datos diferentes personas" (p. 67).

- *Organización y Gestión:* Es la dimensión que mayor número de respuestas recoge al estar conformada, por 32 indicadores. Estos hacen referencia a la selección de profesorado y directivos y la accesibilidad que ofrecen a los demás miembros de la comunidad educativa, a las estrategias académicas y pedagógicas y su adaptación a todo el alumnado y a la colaboración y participación de la comunidad educativa. El objetivo de las informaciones conseguidas de estos indicadores es descubrir los puntos débiles en los apartados citados para mejorar el sistema de gestión y satisfacer las necesidades o propuestas de mejora, en el camino de la mejora de la calidad lo que redundará en

la eficacia del sistema. Aquí se recoge que hay que estudiar propuestas de mejora en cuanto a los criterios usados para la selección de personal y para la asignación de tutorías hacia el profesorado.

En cuanto a la dimensión Desafíos, es indudable que la educación católica se ve enfrentada actualmente a nuevos retos que la "obligan a posicionarse frente a las problemáticas emergentes del mundo contemporáneo, pero a la vez ponen en cuestión su propia credibilidad y testimonio" (Cornejo, 2015. p. 183). Entre los objetivos marcados por la oferta de una educación humanizadora pero también atenta a los desafíos presentes y futuros de la sociedad del conocimiento se encuentra una educación de calidad para la vida, que prepara para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y al mismo tiempo promueva una formación en los valores cristianos.

- *Desafíos*: Esta dimensión compuesta por 10 indicadores, trata de recoger la información relativa a las necesidades que se van presentando y que ayudan a avanzar en la reflexión sobre los desafíos de la misión eclesial en el ámbito educativo y en la definición de estrategias para la formación de los docentes, en torno a temas de primer orden. Retos que plantea el tiempo actual, particularmente en materia de respeto a la diversidad y al pluralismo. La información recogida da cuenta de los problemas asociados al campo educativo. Las propuestas que se pueden formular tras el análisis son estudiar el porqué se obtiene una baja valoración en cuanto a la promoción en la escuela del desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia y en cuanto a que la administración garantice el derecho a la educación en lugar de decidir por los padres dónde escolarizar, lo que traducimos en una libertad real de elección.

Para finalizar, la última dimensión sobre satisfacción, refleja la importancia de medir la satisfacción del cliente. Según la ISO 9001, en su principio de "Orientación al cliente" contenido en la norma, se traduce en la necesidad de determinar el grado de adecuación de los productos o servicios entregados a los clientes con respecto a sus requerimientos y expectativas (ISOTools, 2020). Son necesarios por tanto mecanismos que evalúen, analicen y extraigan conclusiones acerca de la información aportada por los clientes de manera que sea más fácil la toma de decisiones y la consecuente actuación aplicada, orientada a dicha mejora. De esta forma se persigue la mejora de los niveles de satisfacción y se trata de lograr la fidelidad del cliente.

- *Satisfacción*: La dimensión satisfacción tiene 18 indicadores, con los que se trata de conocer el grado de adecuación de las instalaciones e infraestructuras, la atención ofrecida tanto a alumnos como a familiares del centro, a la evolución académica del alumnado y al ambiente en general del centro en cuanto al valor convivencial. Esto ayuda a seleccionar los recursos que ayudarán a mejorar el nivel de satisfacción para con la escuela. Las propuestas recogidas en esta dimensión hablan sobre la mejora en las instalaciones y la atención al alumnado por parte del Personal de Administración y Servicios.

En definitiva, y tomando como referencia los resultados de la aplicación del Modelo de Gestión de la Calidad Integral Escuelas Católicas, las actuaciones que se proponen han de cubrir una serie de líneas estratégicas dirigidas de un modo directo tanto al profesorado como a los equipos directivos de las escuelas católicas:

- Planificar o mejorar el plan existente de formación para las familias de forma pertinente y válida.
- Planificar o mejorar el plan existente de formación para el Personal de Atención y Servicios de forma pertinente y válida.
- Planificar o mejorar el plan existente de acompañamiento en la fe para familias.
- Planificar o mejorar el plan existente de acompañamiento en la fe para el Personal de Atención y Servicios.
- Planificar o mejorar el plan existente de formación en la fe para directivos.
- Planificar o mejorar el plan existente de formación en gestión y liderazgo para directivos.
- Planificar o mejorar el plan existente de formación que promueva el desarrollo integral de todas y cada una de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia.
- Estudiar en profundidad la planificación, revisión y actualización de contenidos para adaptarse a la legislación vigente.
- Estudiar propuestas de mejora en cuanto a los criterios usados para la selección de personal.
- Estudiar propuestas de mejora para la asignación de tutorías al profesorado.

- Estudiar criterios de selección de profesorado teniendo en cuenta su formación.
- Estudiar criterios de selección de los directivos teniendo en cuenta su identificación con el Ideario y su compromiso.
- Estudiar criterios de selección de directivos teniendo en cuenta su formación
- Promover en la escuela el desarrollo integral de todas y cada una de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina de la Iglesia y colaborar con la administración para garantizar el derecho a la educación que deben tener las familias.
- Perfeccionar el plan de mejora de las instalaciones.
- Propuesta de mejora para la atención al alumnado por parte del Personal de Administración y Servicios.
- Estudiar y propuestas de mejora para el acceso a los centros.
- Estudiar y plantear nuevas propuestas de formación relativa a las leyes de identidad de género.
- Solicitar respaldo institucional para afrontar como comunidad evangélica los nuevos retos y desafíos planteados a la escuela católica.

9.3. Limitaciones y prospectiva del estudio

En todos los procesos de investigación es habitual encontrar limitaciones que requerirán del investigador un espíritu de superación para llegar a dar respuesta a todos los objetivos inicialmente formulados.

En primer lugar, al principio de esta investigación y durante la realización del estudio teórico de los documentos relacionados con el tema, encontré un gran número de trabajos relacionados con el tema por lo que la primera dificultad ha sido tratar de acotar y determinar las dimensiones, las variables e indicadores del estudio entre esa gran cantidad de información. Sin embargo, esa dificultad ha sido atajada estableciendo unos criterios de selección de documentos entre los que podemos destacar: la presencia de estudios e investigaciones en revistas de alto impacto, la citación recurrente de autores en documentos científicos y de difusión, la calidad científica de los autores sobre los sistemas de gestión de la calidad y la adecuación de los trabajos al espacio de la educación en escuelas de ideario católico.

En segundo lugar, tras la difusión del instrumento definitivo, ha sido difícil recopilar la información de las escuelas católicas de Córdoba en los diferentes sectores (familias, docentes y miembros de equipos directivos), tanto por la cuantía de centros a los que se les solicitó la realización del cuestionario como al desarrollo del mismo. El cuestionario definitivo constaba de un total de 90 preguntas y su realización necesitaba de margen de tiempo amplio, en comparación con cuestionarios más breves. Para resolver esta dificultad se reenviaron nuevamente los cuestionarios y se decidió ampliar el plazo para la realización del mismo.

Finalmente, es necesario destacar que tras este estudio, en futuras líneas de investigación se proponen las siguientes recomendaciones para nuevos estudios relacionados con éste.

En primer lugar habrá que llevar a cabo una implementación y evaluación del modelo para verificar su funcionamiento. Sería necesario por tanto llevar a cabo una aplicación generalizada de la encuesta de evaluación de la calidad integral en escuelas católicas y así prever posibles deficiencias que puedan haberse detectado a lo largo de este primer estudio y definir de un modo más exhaustivo los indicadores del modelo evaluativo.

En segundo lugar, sería necesario contrastar el punto de vista de los que para un familiar, son los indicadores clave con respecto a la opinión manifestada por el profesorado o por los miembros de los equipos directivos, generando de este modo un modelo triangulado, llegando así a un modelo más completo de análisis.

En tercer lugar, se propone el diseño de nuevas propuestas de evaluación dirigido a otros componentes de las escuelas católicas de Córdoba, como pueden ser realizar el trabajo analizando la perspectiva del alumnado, del personal administrativo o de cualquier otro agente que intervenga de una u otra forma en la educación, llegando así a un modelo enriquecido de análisis.

En cuarto lugar, se promueve el diseño de un plan de formación para dar a esta herramienta y su aplicación en las diferentes escuelas católicas que pese a su misma naturaleza católica pueden presentar múltiples confesiones religiosas y mantener diferencias en cuanto a su contexto y realidad.

En quinto lugar, sería interesante la aplicación en la misma institución del cuestionario principal elaborado en este estudio, dentro de unos 2-3 años, para comprobar si las medidas implementadas, a partir de las sugerencias y mejoras proporcionadas por el estudio, han surtido efecto.

REFERENCIAS

- Abad, M. F. (1997). *Investigación evaluativa en documentación: Aplicación a la documentación médica*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=17793>
- Ackerman, S., Com, S. y Postolski, G. (2013). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Acuerdo Estado Español-Santa Sede sobre asuntos jurídicos. Boletín Oficial del Estado (BOE), 1979. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1979/12/15/pdfs/A28781-28782.pdf>
- AEC (2019). *Liderazgo*. Madrid: Asociación Española para la Calidad. Recuperado de <https://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/liderazgo>
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Aja, L. (2002). Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad en las organizaciones. *ACIMED*, 10(5), 7-8. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000500004
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *InterAção*, 31(1), 11-33. Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/714.pdf>
- Alcalde, P. (2009). *Calidad*. Madrid: Paraninfo. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M4KKceSe3f4C&oi=fnd&pg=PR3&dq=definiciones+de+calidad&ots=hvpBu4atCM&sig=qZHX7_1hrsVCdwzHtEOU4C1_hKA#v=onepage&q=definiciones%20de%20calidad&f=true

- Alvarez-Álvarez, C. y Fernández-Gutiérrez, E. (2017). La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 24, 137-183. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322561455_LA_SELECCION_DE_DIRECTORES_DE_CENTROS_EDUCATIVOS TRAS LA LOMCE
- Álvarez Ibarrola, J, Álvarez Gallego, J y Bullón, J. (2006). *Introducción a la calidad. Aproximación a los sistemas de gestión y herramientas de calidad*. Madrid: Ideaspropias. Recuperado de https://www.academia.edu/13639200/INTRODUCCI%C3%93N_A_LA_CALIDAD_Aproximaci%C3%B3n_a_los_Sistemas_de_Gesti%C3%B3n_y_Herramientas_de_Calidad
- Alvarez, I., Ibarra, M. y Miranda E. (2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai* 9(4). 149-156. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004014>
- Andrade, C. y Labarca, N. (2011). Fundamentación de los modelos de gestión de la calidad en el servicio de información en instituciones universitarias. *Omnia*, 17(1), 82-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73718406006>
- Andrés, M. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Relieve* 11(1). 63-82. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_4.pdf
- Arana, I. (2008). Calidad educativa, justicia y bienestar. *Educación y ciudad*. 14. 97-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705021>
- Arráiz, J. (sin fecha). Tema 6: Declaraciones. Parte I: *Gravissimum Educationis* y *Nostra Aetate*. Catholic.net. Recuperado de <https://es.catholic.net/op/articulos/48279/cat/931/tema-6-declaraciones-parte-i-gravissimum-educationis-y-nostra-aetate.html#modal>
- Arribas, J. y Matínez-Mediano, C. (2017). Análisis y valoración de la aplicación de sistemas de gestión de la calidad ISO 9001 y su incidencia en centros educativos. *Complutense de educación* 28(4), 1137-1154. Recuperado de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKewjDqYOMt_7mAhuX8uAKHfG0Am0QFjAGegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRCED%2Farticle%2FviewFile%2F51616%2F51780&u sg=AOvVaw1oORa4ypdAuaDB7OpkxCoh

Báez Serrano, R. (2015). *Educación diferenciada y conciertos públicos* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32427>

Ballenato, G. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 6. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2022>

Benedicto XVI (2007). *Discurso del Papa Benedicto XVI en la inauguración de los trabajos de la asamblea diocesana de Roma*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma.html

Benedicto XVI (2008). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a los participantes en el XXVI capítulo general de la sociedad de San Francisco de Sales*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/march/documents/hf_ben-xvi_spe_20080331_salesiani.html

Benedicto XVI (2008). *Viaje apostólico a los Estados Unidos de América y visita a la Sede de la organización de las Naciones Unidas. Encuentro con los educadores católicos. Discurso de su santidad Benedicto XVI*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univ-washington.html

Benedicto XVI (2008). *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a Don Pascual Chávez, rector mayor de los salesianos de Don Bosco con motivo del XXVI capítulo general de la sociedad de San Francisco de Sales*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080301_capitolo-salesiani.html

Benedicto XVI (2008). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al centro de estudios para la escuela católica de la conferencia episcopal italiana*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20080925_cssc.html

Benedicto XVI (2008). *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html

Benedicto XVI (2008). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI a la congregación para la educación católica*. https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080121_educ-cattolica.html

Benedicto XVI (2010). *Viaje apostólico al Reino Unido (16-19 de septiembre de 2010). Celebración de la educación católica*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20100917_mondo-educ.html

Benedicto XVI (2011). *Viaje apostólico a Madrid con ocasión de la XXVI jornada mundial de la juventud 18-21 de agosto de 2011. Encuentro con los jóvenes profesores universitarios*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html

Benedicto XVI (2012). *Santa misa en la Solemnidad de Santa María, Madre de Dios XLV jornada mundial de la paz. Homilía del Santo Padre Benedicto XVI en la Basílica Vaticana*. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/homilies/2012/documents/hf_ben-xvi_hom_20120101_world-day-peace.html

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blázquez, F. (Coord.). (2001). *Sociedad de la información y educación. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología*. Recuperado de <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/blanquez.pdf>

- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*. 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042937>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelo y sistemas*. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de https://www.academia.edu/33042332/Gesti%C3%B3n_de_la_calidad_Conceptos_enfoques_modelos_y_sistemas.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=abRZcOA2ycMC&printsec=frontcover&dq=cano&hl=es&ei=I1GWXaLvKIm2-wGbppz4CQ&cd=1#v=onepage&q=cano&f=false>
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE* (10)4. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2984>
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003a). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31 (8), 527-538. Recueperado de <http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003b). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). *Aten Primaria*, 31 (9), 592-600. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703792221>

Cea D'Ancona, M.A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Integra Educativa*, 2(3). Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf>

Charantimath, P. (2011). *Total Quality Management*. Singapore: Pearson Educación. Recuperado de https://books.google.es/books?id=FW3oHcAwc_0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Cidad, E. (2005). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 647-686. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220647A>

Cicchetti, D. V. (1994) Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessments*, 6, 284-290.

Código de Derecho Canónico (1983). *Libro II. La función de enseñar de la Iglesia. Título III de la Educación Católica (Cann. 793-821). Capítulo I. De la Escuela*. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/ESL0020/_P2L.HTM

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Conferencia Episcopal Española. (2007). *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*. Recuperado de <https://conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/EscuelaCatolica.html>

Conferencia Episcopal Española (1979). *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar*. Recuperado de <http://www.auladereli.es/wp-content/uploads/2008/01/orientaciones-sobre-la-ere-1979.pdf>

Congregación para la Educación Católica (2007). *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. Recuperado de

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_sp.html

Congregación para la Educación Católica (1997). *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio. Introducción.* Roma: La Santa Sede. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_sp.html

Congregación para la Educación Católica (2002). *Las personas consagradas y su misión en la escuela.* Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_sp.html

Congregación para la Educación Católica (1988). *Dimensión religiosa de la escuela católica en la escuela católica.* Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html

Congregación para la Educación Católica (1982). *El laico testigo de la fe en la escuela.* Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html

Congregación para la Educación Católica (2014). *Instrumentum Laboris. Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva.* Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html

Congregación para la Educación Católica (1988). *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión.* Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html

Congregación para la Educación Católica (2002). *Las personas consagradas y su misión en la escuela. Reflexiones y orientaciones.* Recuperado de

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20021028_consecrated-persons_sp.html

Congregación para la Educación Católica (2007). *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_sp.html

Congregación para la Educación Católica (1983). *Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual*. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19831101_sexual-education_sp.html

Consejo Justicia y Paz (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_compendio-dott-soc_sp.html

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado (BOE), 1978. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

Cooke, R. M. y Goossens, L. L. H. J. (2008). Delft expert judgment data base. *Reliability Engineering and System Safety*, 93(5), 657-674.

Cornejo, J (2015). Educación católica: nuevos desafíos. *Estudios y Experiencias en Educación* 14(27), 183-201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5287432.pdf>

Corzo, J (2015). El Vaticano II aún enseña algo sobre educación. *Revista Educar(nos)*. 71. 9-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5198352>

Cornejo, J. (2015). Educación Católica: nuevos desafíos. *Revista de Estudios y experiencias en Educación* 14(27). 183-201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243143345012.pdf>

Cortés, J y Viguera, J. (2014). *Gestionar para educar. La función directiva en la escuela católica*. Madrid: PPC.

- Cortés, J. (2015). *La escuela católica de la autocomprensión a la significatividad*. Madrid: PPC. Recuperado de http://ecat.server.grupo-sm.com/ecat_Documentos/ES166122_008213.pdf
- Cuenca, P. (2012). La incidencia del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el Derecho Interno: La interpretación del artículo 10.2 de la Constitución Española. *Revista de Estudios Jurídicos*, 12. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/download/829/727/>
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español. *Boletín de Psicología* (97), 35-54. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N97-3.pdf>
- De la Orden, A. y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón* 64 (2), 69-88. Recuperado de [https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos 3960801.pdf](https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/La%20utilidad%20de%20las%20evaluaciones%20de%20sistemas%20educativos%203960801.pdf)
- Del Pozo, M. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Río, L. (2008). Cómo implantar y certificar un sistema de gestión de la calidad en la universidad. *Investigación en Educación*, 5, 5-11. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/issue/view/5>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sanz, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Deming, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de https://books.google.es/books?id=d9WL4BMVHi8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbp_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Domínguez, G. y Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones

- (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 57-93. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120057A>
- Duque, E. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de medición. *INNOVAR 15*. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=81802505>
- Eurydice (2019). *Evaluación de la calidad en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-70_es
- European Commission. (2018). *Eurydice. Estructura del sistema educativo Español*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escuelas Católicas (2007). *Calidad, equidad y libertad en la educación*. Madrid: FERE-CECA. Recuperado de http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/CEL_07.pdf
- Escuelas Católicas (2010). *El educador cristiano. Claves para el diseño y redacción de un plan de formación*. Madrid: FERE-CECA. Recuperado de <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/EL%20EDUCADOR%20CRISTIANO.pdf>
- Escuelas Católicas (2019). *XXVI Congreso Interamericano de Educación Católica*. Madrid: FERE-CECA. Recuperado de <https://www.escuelascaticas.es/>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica*, 6(1 y 2), 103-111.

- Espinosa, J (2015). La recepción de Gravissimum educationis en el documento "Educación" de la conferencia de Medellín. *Cuadernos de Teología*. 7(1) 88-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6052034.pdf>
- Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. México: Editorial Thompson.
- Farfán, E., Mero, O. y Sáenz, J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Revista Ciencias de la educación*. 2(4) 179-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802875>
- Femenía, M. (2011). *Indicadores que mejoran la calidad en los centros educativos*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4131636>
- Femenía, O. (2015). *Inspección, supervisión, evaluación y calidad en un centro educativo de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de <http://dct.digitalcontent.com.co/sview/?i=3891&p=1&idtienda=1&token=C7F07DB4-B0D8-4190-9334-385170DDAC32&code=C1C37FC1-1E7E-47BB-B59F-525ED7F19EB1>
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal. Recuperado de https://books.google.es/books?id=1DmtXu8UIMC&printsec=frontcover&dq=Repensando+la+organizaci%C3%B3n+escolar&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi9m8LBkcDmA_hXtyYUKHQwUAcAQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Repensando%20la%20organizaci%C3%B3n%20escolar&f=false
- Fernández, M. y Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Sevilla: Universidad internacional de Andalucía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=289523>
- Ferreres, V. y González, A. (Eds.). (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes. Construcción del conocimiento*. Madrid: Wolters-Kluwer. Recuperado de https://books.google.es/books?id=T0LYMArzGeYC&printsec=frontcover&dq=evaluaci%C3%B3n+para+la+mejora&hl=es&ei=oWaYXf_fEYa9-

[QH3uoXwBw&cd=1#v=onepage&q=evaluaci%C3%B3n%20para%20la%20mejora&f=true](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20140626_instrumentum-laboris-familia_sp.html#El%20desafio%20educativo%20y%20la%20familia%20hoy)

Francisco (2014). *Los desafíos pastorales de la familia en el contexto de la evangelización. Instrumentum Laboris*. Recuperado de [http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20140626_instrumentum-laboris-familia_sp.html#El desafío educativo y la familia hoy](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20140626_instrumentum-laboris-familia_sp.html#El%20desafio%20educativo%20y%20la%20familia%20hoy)

Fuentes-Medina. M. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf

Fundación Santos Mártires de Córdoba. (2019). *Ideario*. Recuperado de <https://www.fdemartires.es/ideario/>

Gairín, J (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Gairin_Unidad_3.pdf

Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educación* 24 .11-45. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v24-gairin-3/306>.

Gairín, J (2009). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www3.ort.edu.uy/ie/pdf/redage2009.pdf>

Gaviria, J. y Dovale, P. (2014). *Propuesta de un modelo de migración de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001: 2008 a un sistema de gestión de la calidad basado en la estructura de alto nivel, ISO/DIS 9001: 2015*. Medellín: Universidad de Medellín. Recuperado de <https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/1138/Propuesta%20de%20un%20modelo%20de%20migraci%C3%B3n%20de%20un%20sistema%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20ISO%209001%202008%20a%20un%20sistema%20de%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20basado%20en%20la%20estructura%20de%20alto%20nivel,%20ISO-DIS%209001%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Congregación para la Educación Católica. (1977). *La escuela católica*. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html

Gento Palacios, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=d4A2AhYOkFYC&printsec=frontcover&dq=Gento+Palacios,+S.+\(2002\).+Instituciones+educativas+para+la+calidad+total.+Madrid:+La+Muralla.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwimofy7oYblAhW88uAKHeRIAMAQ6AEIKTA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=d4A2AhYOkFYC&printsec=frontcover&dq=Gento+Palacios,+S.+(2002).+Instituciones+educativas+para+la+calidad+total.+Madrid:+La+Muralla.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwimofy7oYblAhW88uAKHeRIAMAQ6AEIKTA#v=onepage&q&f=false)

Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

Gentile, A, Arias, F. (2014). La calidad educativa en España. Repaso de su definición normativa y aproximación a un debate todavía actual. *Témpora* 17, 49-71. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5035680>

Giorgetti, C., Romero, L. y Vera, M. (2013). Diseño de un modelo de evaluación de la calidad específico para *EaD*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2). 54-68. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v10n2-giorgetti-romero-vera/1742-5935-2-PB.pdf>

Gervilla, E. (2007). Identidad de los colegios confesionales en una sociedad democrática. *Revista española de pedagogía*. 237. 197-216. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76600/237-08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gestión Calidad Consulting. (2019). *Gestión-Calidad.com*. Recuperado de <http://gestion-calidad.com/modelo-efqm>

González, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 6. 155-169. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1941/b15159279.pdf?sequence=1>

- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, (4). 445-468. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121929001.pdf>
- González, L. y Espinosa, O. (2006). Procesos universitarios dinámicos: el modelo de gestión de la calidad total. *Calidad en la educación*. 24, 17-33. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/297290059> Procesos universitarios dinámicos El modelo de gestión de la calidad total 2006-21
- González, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28, 248-276. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/210>
- Gregorio, A. (2001). *La escuela católica... ¿qué escuela?* Madrid: Anaya21
- Griful, E. y Canela, M. (2005). *Gestión de la calidad*. Barcelona: UPC. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jpiQg0LLtJ4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=definiciones+de+calidad&ots=cFfH0jf1H8&sig=Dt6WRCvAURzGad6RPB4JjD5Xd0o#v=onepage&q=definiciones%20de%20calidad&f=true>
- Hasan, A. (2013). *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos* (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11048/2013000000738.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harman, H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Editorial Saltés.
- Hernández, C. A. (2009). Evaluación de la calidad del proceso formativo del estudiante en la nueva universidad cubana, *Hekademos* 2(5), 14-26. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=9W-IfmSKXkQC&pg=PA14&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+la+calidad+del+proceso+formativo+del+estudiante+en+la+nueva+universidad+cubana&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiGoZP1kcDmAhVE6RoKHX2zCBsQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n>

n%20de%20la%20calidad%20del%20proceso%20formativo%20del%20estudiante%20en%20la%20nueva%20universidad%20cubana&f=false

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Heras, I., Marimon, F. y Casadesús, M. (2009). Impacto competitivo de las herramientas para la gestión de la calidad. *Cuadernos de economía y dirección de empresa*, 12 (41), 7-35. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1138575809700465>

Herrera, M. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Herrera, R. (2006) El concepto de calidad: un marco conceptual. *Revista Semestral de la Universidad de Costa Rica* 16(1). 105-119. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ingenieria/article/view/648/709>

Hora, S. C. (2009). Expert Judgement in Risk Analysis. *Create Research Archive*, 120. Recuperado de http://create.usc.edu/sites/default/files/publications/expertjudgmentinriskanalysis_0.pdf

Horn, R., Wolff, L. y Vélez, E. (1992). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. 27. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091968_spa/PDF/091968spa.pdf.multi

ISO 9001:2015 (2018). *Enfoque al cliente, primer principio de un Sistema Gestión*. Recuperado de <https://www.nueva-iso-9001-2015.com/2018/03/enfoque-al-cliente-primer-principio-sg/>

ISOTools (2017). Blog Calidad y Excelencia [Blog]. *Indicadores: El modelo de Excelencia en la Gestión Malcolm Baldrige*. Recuperado de <https://www.isotools.org/2017/02/22/indicadores-modelo-excelencia-la-gestion-malcolm-baldrige/>

ISO 9001:2015 (2019). ¿Cuáles son las áreas clave dentro de la mejora continua?. [Blog]. Recuperado de <https://www.nueva-iso-9001-2015.com/2018/11/cuales-son-las-areas-clave-dentro-de-la-mejora-continua/>

ISOTools (2019). Blog Calidad y Excelencia [Blog]. *Soluciones para la Gestión de la Excelencia y Conformidad Empresarial*. Recuperado de <https://www.isotools.org/>

ISOTools (2020). Blog Calidad y Excelencia [Blog] *Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence*. Recuperado de <https://www.isotools.org/2017/02/22/indicadores-modelo-excelencia-la-gestion-malcolm-baldrige/>

Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Boletín Oficial del Estado (BOE), 103, del 30 de abril de 1977. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1977-10734

Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación, hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía* 16(38). 91-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1411440>

Jiménez, M., Méndez, L., Monzón, L. y Silva, H. (2013). *Perspectivas de la Calidad Educativa*. México: De la Vega. Recuperado de https://books.google.es/books?id=AezQAgAAQBAJ&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Jim%C3%A9nez,+M.,+M%C3%A9ndez,+L.+Monz%C3%B3n,+L.+y+Silva&source=bl&ots=ig0ri1qQP_&sig=ACfU3U3eRmI_9gXF_pBcN2yvjvQ6QYOq68A&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjpi4qvpoXIAhUKxYUKHQV2BRwQ6AEwAnoECAkQAQ#v=onepage&q=Jim%C3%A9nez%2C%20M.%2C%20M%C3%A9ndez%2C%20L.%20Monz%C3%B3n%2C%20L.%20y%20Silva&f=false

Jornet, J., González, J. y Perales, M. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón* 64. 89-110. Recuperado de <https://www.uv.es/gem/gemeduco/publicaciones/Disen%C3%B1o%20de%20cuestionarios%20de%20contexto%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20sistemas.pdf>

- Juan Pablo II (1979). *Constitución apostólica "Sapientia christiana". Sobre las universidades y facultades eclesiásticas*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html
- Juan Pablo II (1979). *Exhortación apostólica Catechesi tradendae. Al episcopado, al clero y a los fieles de toda la Iglesia sobre la catequesis en nuestro tiempo*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html
- Juan Pablo II (1981). *Exhortación Apostólica Familiaris Consortio*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html
- Juan Pablo II (1990). *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae. Sobre las universidades católicas*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- Juan Pablo II (1998). *Carta encíclica Fides et ratio. A los obispos de la Iglesia Católica sobre las relaciones entre fe y razón*. Recuperado de http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html
- Juan Pablo II (1988). *Exhortación Apostólica post-sinodal Christifideles Laici, de su santidad Juan Pablo II, sobre vocación y misión de los laicos en la Iglesia y en el mundo*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html
- Juran, J. (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad: manual para ejecutivos*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=rZgoVdPhJCAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kotter, J.P. (1999). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.

Lepeley, M. (2007). *Gestión y calidad en Educación: un modelo de evaluación*. Madrid: McGraw Hill. Recuperado de https://www.academia.edu/6200978/Gestion_y_Calidad_en_Educacion._Un_Modelo_de_Evaluacion_McGraw-Hill

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), 295, del 10 de diciembre de 2013. Recuperado de https://transparencia.gob.es/servicios-buscador/contenido/leyorganica.htm?id=NORMAT_E049214016751&fcAct=2017-10-17T11:42:38.250Z&lang=en

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de libertad religiosa. Boletín Oficial del Estado (BOE), 1980. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1980/BOE-A-1980-15955-consolidado.pdf>

Lewis, R. y Smith, D. (1994). *Total quality management in higher education*. Florida: Saint Lucie Press.

López, J. (2013). *Emergencia de la educación en la sociedad contemporánea. Del Sínodo de Obispos, 2012, a la elección del Papa Francisco*. Madrid: Reus. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=635587>

López, F., García, I., Expósito, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Madrid: UCJC. Recuperado de https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/Gobernanza_Digital.pdf

López, F. (2003). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Sd7D1oIT4jQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=L%C3%B3pez,+F.+\(2003\).+La+gesti%C3%B3n+de+la+calidad+en+educaci%C3%B3n.+Ed.+La+Muralla,+Madrid&ots=SQ3iC_-D17&sig=_QIt1RL8fOrsyHk1KrHXqNNIrvk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Sd7D1oIT4jQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=L%C3%B3pez,+F.+(2003).+La+gesti%C3%B3n+de+la+calidad+en+educaci%C3%B3n.+Ed.+La+Muralla,+Madrid&ots=SQ3iC_-D17&sig=_QIt1RL8fOrsyHk1KrHXqNNIrvk#v=onepage&q&f=false)

López, P. 2006. La gestión como factor de calidad educativa: hacia un modelo casual. *Foro educacional*, 10, 107-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292741>

- Lozano, A. (2011). Reflexiones sobre el sistema educativo español. *eXtoikos*, 4. 31.33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5584419>
- Maderuelo, J. (2002). Gestión de la calidad total: El modelo EFQM de excelencia. *Medifam*, 12(10), 41-54. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1131-57682002001000004&lng
- Martínez - Chairez, G., Guevara - Araiza, A. y Valles - Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximbai*, 12 (6), 123-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39339973_El_modelo_de_excelencia_de_la_EFQM_y_su_aplicacion_para_la_mejora_de_los_centros_educativos
- Martínez, F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Scielo* 35. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200004
- Martín, C. (2007). Metodología de investigación en estudios de usuarios. *Revista General de Información y Documentación*, 17(2), 129-149. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/10253>
- Martín, C. (2008). La educación española: retos de futuro y propuestas de mejora. *Ábaco*, 55(56), 20-26. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41219048>
- Marauri, J. (2016). La educación en el Concilio Vaticano II. *Revista Ibero-americana de Educación*. 72(1). 89-110. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174885/v.72%20N.1%20p%2089-110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Marina, J., Pellicer, C., Manso, J (Eds.) (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Resumen ejecutivo*. Madrid: MECD. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581104>
- Mariño, M. (2017). *Impacto de Sistemas de Gestión de la Calidad en Centros Educativos de Galicia*. (Tesis doctoral). A Coruña: Universidad de A Coruña. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19886/MarinoBarral_MariadelCarmen_TD_2017.pdf
- Membrado, J. (2002). *Innovación y mejora continua según el Modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=JSC5BgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Membrado+2002&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiytdU7-ITIAhU-AGMBHZanC4UQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Protocolo&f=false>
- Menchén, F. (2015). *La necesidad de las escuelas creativas. La escuela galáctica. Una nueva conciencia*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788499698977.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1997). Investigación Educativa. *Revista de educación* 312. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re312.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Datos avance 2018-2019*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:16e96530-4026-4978-8ce2-c2d3d93f582d/notres1819.pdf>
- Miranda, F., Chamorro, A. y Rubio, S. (2007). *Introducción a la Gestión de Calidad*. Madrid Delta. Recuperado de

<https://books.google.es/books?id=KYSMQQyQAbYC&pg=PA219&dq=Baldrige&hl=es&ei=a3iYXf6-AYbp-QH0nL7oAg&cd=1#v=onepage&q=Baldrige&f=false>

Murgoitio, J. (2009). Alcance de la oferta educativa en una entidad confesional. La escuela católica. *IUS CANONICUM*, XLIX, 98. 567-601. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36284/1/201408IC98%282009%29-7.pdf>

Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R., Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=KAwnbVii7EAC&pg=PA21&dq=Calidad+de+la+educaci%C3%B3n+y+eficacia+de+la+escuela.+Estudio+sobre+la+gesti%C3%B3n+de+los+recursos+educativos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiG8bjtloblAhVRyhoKHVTNC h8Q6AEIKTAA#v=onepage&q=Calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20eficacia%20de%20la%20escuela.%20Estudio%20sobre%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20los%20recursos%20educativos&f=false>

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Madrid: MECD. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11172.pdf&area=E>

Molosconi, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 10(2), 1-10- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1381763.pdf>

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, período y modelos. *Actividades investigativas en educación*, 4(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Morales, J., Patricia, S. y García. V. (2016). Hacia una calidad educativa: Indicadores de eficiencia y eficacia en México. *Edäbi* 8(4). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n8/a2.html>

Muñoz, J., Ríos, M. y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación de la Calidad* 8(2). Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm

Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE. Recuperado de

<https://books.google.es/books?id=UuWk0SLFUfEC&pg=PA136&dq=Gair%C3%ADn+1995&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiSrZjnmYblAhVCz4UKHXfAAAQQ6AEILzAB#v=onepage&q=Gair%C3%ADn%201995&f=false>

Murillo, F., Cerdán, J. y Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación* (319). 91-113. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3bcc8f3f-05dc-48ca-a0e5-05a970c85450/re3190507777-pdf.pdf>

Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Complutense de Educación* 15, 485-508. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220485A>

Nieves, C. y Ros, L. (2006). *Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la Excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000*. Recuperado de https://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/2332/mod_resource/content/1/Modulo_4/Semana_4_M4.S4_LB_6.Comparacion_EFQM.ISO.MB._OPS.pdf

Normas ISO. (2019). ISOTools. España. Recuperado de <https://www.isotools.org/normas/>

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México, D.F.: McGrawHill Latinoamericana.

Ojeda, J. y Ramírez, B. (Coords) (2015). *Testimonios. Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva*. Madrid: PPC.

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (BOJA), 170, del 6 de septiembre de 2014. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/2>

Padilla J, González A, Pérez C. (1998). *Elaboración del cuestionario. Investigar mediante encuestas*.

Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Síntesis.

Pallarés, S. y Bullich, R. (2007). La evaluación de centros docentes: un enfoque integrado. *Avances en Supervisión Educativa* (5). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/260>

Pablo VI (1965). *Vaticano II. Gravissimum educationis*. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

Pablo VI. (1975) *Exhortación Apostólica de su Santidad Pablo VI. "Evangelii nuntiandi" Al episcopado, al clero y a los fieles de toda la iglesia acerca de la evangelización en el mundo contemporáneo*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html

Penfield, R. y Giacobbi, P. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 8(4), 213-225. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233462113_Applying_a_Score_Confidence_Interval_to_Aiken's_Item_Content-Relevance_Index

Pérez Juste, R. (1986). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.

Pérez, R., López, F., Peralta, M. y Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=161VeDeHUcIC&printsec=frontcover&dq=Hacia+una+educaci%C3%B3n+de+la+calidad&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjB8uCRjoXIAhVLqxoKHRwZAc8Q6AEIKTAA#v=onepage&q=Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20calidad&f=false>

Pérez, J. A. (1994). *Gestión de la calidad empresarial: calidad en los servicios y atención al cliente, calidad total*. Madrid: ESIC. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=149152>

- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa* (1) 1. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4678>
- Poyato, J. (2018). *Otra educación. Sugerencias para educadores y familias*. Barcelona: Angels Fortune.
- Proquo Intelligent Management (2019). *Software de excelencia empresarial*. Recuperado de <https://proquo.pro/software-excelencia-empresarial.html>
- Querol, J y Marías, D. (2014). La situación actual de la educación en España: ¿Un suicidio colectivo? *ÁBaco*.4. (82). Recuperado de <http://www.revistas culturales.com/xrevistas/PDF/72/1810.pdf>
- Ramírez, A. I. (2009). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional: Organización Sistema de Evaluación Institucional- SEI- Decreto 1290 de 2009*. Recuperado de <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Evaluacion-de-los-aprendizajes-y-desarrollo.pdf>
- Ramirez, J. (2009). *Construir con calidad. El método Deming aplicado en obra*. Recuperado de https://books.google.es/books?id=92xT9jnJCcUC&pg=PA3&dq=Deming&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj_8PrLiPmAhWMEBQKHbMSCQ4Q6AEIMjAB#v=onepage&q=Deming&f=false
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9 (1). Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>
- Real Decreto 594/2015, de 3 de julio, por el que se regula el Registro de Entidades Religiosas. Boletín Oficial del Estado (BOE), 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/08/01/pdfs/BOE-A-2015-8643.pdf>

Resolución de 23 de abril de 2018, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (BOJA), 2018. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/80/BOJA18-080-00024-7269-01_00134675.pdf

Rey, R. y Santa María, J. M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cisspraxis.

Rodríguez Cordón, J. (2015). *Analizando la V de Aiken Usando el Método Score con Hojas de Cálculo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277556093_Analizando_la_V_de_Aiken_Usando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo

Rodríguez, G., Gil, J., García, E., y Etxebarría, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD Y NUDIST*. Barcelona: PPU.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

Ruiz, A., Ayala, J., Alomoto, N. y Acero, J. (2015). Revisión de la literatura sobre gestión de la calidad: caso de las revistas publicadas en Hispanoamérica y España. *Estudios Gerenciales* 31. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0123592315000091?token=ED5D5CB28DC88800DBD89B1FFE7D2834A3249D933FC926016F7976DBF0CB1BA575E4243E310BF72ED4B21709427E56A5>

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.

Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2524/innovacioneduc2008.pdf?sequence=1>

- Sánchez, B., Rúa, M., y Ternera, R. (2018). Competencias de los directivos docentes para la transformación de la institución educativa en una organización escolar inteligente. *Clío América*, 12(24). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21676/23897848.2650>
- Sarramona, J., Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 1-26. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92086/00820113014570.pdf?sequence=1>
- Saramona, J. y Roca, E. (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 25-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=307637>
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Saumeth, K., Ruiz, T., Solís, L. y Martínez, F. (2012). *Calidad y su evolución: una revisión*. Dimensión empresarial, 10(2). 100-107. Recuperado de <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/213/197>
- Seijas, A. (2002). *Evaluación de la calidad en Centros Educativos*. A Coruña: Netbiblo. Recuperado de https://books.google.es/books?id=BLRQNwtcGaQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479786670.pdf>
- Stufflebean, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XX1*, 21(2), 17-36.

- Tiana, A. (1999). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación* 1, 18-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/10841/A/2006>
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Fuentes*, 11, 13-27. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2437>
- Tomás, P. (2014). *Aplicación de los indicadores del Sistema Estatal para la Mejora de los Centros Docentes*. (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015), ¿Qué es "Educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación* 43, 103-135. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292210684_Que_es_educacion_de_calidad_para_directores_y_docentes
- Uribe, M. (2013). Modelo de gestión de la calidad en el servicio al cliente: propuesta para las grandes superficies. *Lebret* (5) 333-354. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5983192.pdf>
- UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Madrid: MEC. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Valenzuela, L. y Rosas, J. (2006). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes empresariales*. 6(1), 37-47. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2057>
- Vargas, H., Torres, S. y Naser, S. (2008). Acerca de la identidad y misión de la educación católica. *Revista Pensamiento Educativo*, 42, 13-41
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más?. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14811>

- Villamizar, J. A. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere* 9(31), 541-544.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=356>
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Velarde, J. (Coord.) (1999). *La educación en el estado de las autonomías*. Madrid: Escuelas Católicas.
Recuperado de <https://www.esclascatolicas.es/publicaciones/>
- Walton, M. (1993). *El método Deming en la práctica; 6 compañías de éxito que usan los principios de control de la calidad total del mundialmente famoso W.E. Deming*. Barcelona: Norma.
- Walton, M. (2004). *El método Deming a la práctica*. Bogotá: Norma.
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217-225.
Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/317418767 Los factores que influyen en la calidad de la educacion](https://www.researchgate.net/publication/317418767_Los_factores_que_influyen_en_la_calidad_de_la_educacion)

ANEXOS

Anexo 1
Cuestionario inicial

CALIDAD INTEGRAL ESCUELAS CATÓLICAS

Estimado/a señor/a, a continuación encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer su opinión sobre diversos aspectos de las escuelas católicas.

El cuestionario tiene seis secciones: Identificación, Pastoral, Formación, Organización y Gestión, Desafíos y Satisfacción.

Por favor, lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa. Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de muchas personas que están contestando este cuestionario en estos días.

Muchas gracias.

I. IDENTIFICACIÓN (FAMILIAS)					
En este apartado se recogen los datos básicos de las familias con hijos en el centro, si usted es también trabajador del mismo, sírvase indicarlo en la casilla profesión. Rodee la opción elegida e indique los datos en las casillas de Edad y Profesión.					
Sexo	Hombre	Mujer			
Edad					
Relación con el alumno	Padre	Madre	Tutor Legal		
Nivel de estudios	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Universitarios	
Profesión					
Como acude su hijo/a al centro	A pie	En bicicleta	Transporte público	Transporte privado	
Motivos para la elección del centro	Cercanía a la vivienda o lugar de trabajo	Instalaciones	Nivel académico	Atención personal	Ideario
Número de hijos en el centro	1	2	3	4	>4

I. IDENTIFICACIÓN (DOCENTES)

En este apartado se recogen los datos de los docentes del centro. Rodee la opción elegida e indique los datos en las casillas de Edad, Titulación de acceso y Motivación para ejercer.

Sexo	Hombre	Mujer				
Edad						
Nivel/Etapa	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria	Bachiller	Ciclo Grado Medio	Ciclo Grado Superior
Tutor/no tutor	Tutor	No tutor				
Nivel máximo de estudios alcanzados	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Máster	Doctorado	
Titulación de acceso a la acción docente						
Motivación para ejercer la docencia						

I. IDENTIFICACIÓN (EQUIPO DIRECTIVO)

En este apartado se recogen los datos del personal del centro que forma parte del Equipo Directivo, sírvase rellenarlo sólo si forma parte de él.

Función	Dirección	Jefatura Estudios	Coord. Calidad	Coord. QE	Coord. Pastoral
Años en el cargo	1	2	3	4	5
Formación específica en dirección y gestión	No/Sí (especifique)				

II. PASTORAL

La Fundación Diocesana de Enseñanza Santos Mártires de Córdoba es una iniciativa de la Diócesis de Córdoba que aporta los valores del evangelio como hecho diferencial en el panorama educativo y colabora con las familias en una educación integral de calidad para sus hijos/as.

En este apartado se recoge su opinión con respecto al ámbito Pastoral.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

105.El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1	2	3	4	5
106.El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	1	2	3	4	5
107.En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1	2	3	4	5
108.Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1	2	3	4	5
109.El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
110.El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1	2	3	4	5
111.Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	1	2	3	4	5
112.El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	1	2	3	4	5
113.El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	1	2	3	4	5
114.El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1	2	3	4	5
115.El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
116.El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	1	2	3	4	5
117.El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
118.El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	1	2	3	4	5
119.El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	1	2	3	4	5
120.El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	1	2	3	4	5
121.El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	1	2	3	4	5
122.El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
123.El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	1	2	3	4	5
124.El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	1	2	3	4	5
125.El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	1	2	3	4	5

Observaciones:

III. FORMACIÓN

En esta dimensión se mide la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos, por tanto se recoge su opinión sobre los diferentes aspectos relativos a formación. Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

126.El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	1	2	3	4	5
127.El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza dicha formación.	1	2	3	4	5
128.El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	1	2	3	4	5
129.El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
130.El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación de las familias.	1	2	3	4	5
131.La formación dirigida al profesorado, Personal de Administración y servicios y familias repercute en la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo.	1	2	3	4	5
132.El programa formativo del alumnado tiene definidos los objetivos que los alumnos deben alcanzar al concluir sus estudios.	1	2	3	4	5
133.El centro realiza de manera regulada y sistemática la revisión y actualización de contenidos que debe adquirir el alumnado.	1	2	3	4	5
134.Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	1	2	3	4	5
135.El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	1	2	3	4	5
136.El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	1	2	3	4	5
137.Existe un compromiso claro de mejora continua de los procesos de docencia, investigación y gestión, a partir del análisis de la información de los clientes de los resultados conseguidos y de la comparación con otras organizaciones de referencia.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

IV. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

La organización y gestión de la calidad en educación, nos permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes dimensiones, en este apartado se recoge su opinión con respecto a diferentes aspectos relacionados con la organización y gestión de su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

138.Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	1	2	3	4	5
139.Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1	2	3	4	5
140.Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	1	2	3	4	5
141.Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	1	2	3	4	5
142.Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	1	2	3	4	5
143.Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	1	2	3	4	5
144.El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	1	2	3	4	5
145.El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	1	2	3	4	5
146.El equipo directivo es accesible.	1	2	3	4	5
147.El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	1	2	3	4	5
148.El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	1	2	3	4	5
149.Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse son adecuadas.	1	2	3	4	5
150.La elección y funciones del delegado/a de los padres y madres del alumnado es adecuado.	1	2	3	4	5
151.El centro es preventivo, trata de evitar el fracaso escolar y el abandono escolar.	1	2	3	4	5
152.El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y aplicación de los horarios del profesorado.	1	2	3	4	5
153.El centro posee criterios concretos y eficaces para la asignación de las tutorías.	1	2	3	4	5
154.Existe una adecuación de los objetivos del plan de centro a la realidad educativa del colegio.	1	2	3	4	5
155.Los objetivos del plan de centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1	2	3	4	5
156.Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5
157.El aula de apoyo a la integración funciona correctamente.	1	2	3	4	5
158.El centro dispone de una buena planificación y desarrollo de la acción tutorial.	1	2	3	4	5
159.El centro dispone de un buen asesoramiento por parte del equipo de orientación educativa.	1	2	3	4	5
160.Los criterios para la distribución de grupos y aplicación de los mismos son adecuados.	1	2	3	4	5
161.La colaboración, trabajo en red, dentro y fuera del centro es adecuado.	1	2	3	4	5
162.El centro promueve la cultura emprendedora.	1	2	3	4	5
163.El centro favorece la participación activa de los estudiantes.	1	2	3	4	5
164.El centro favorece la participación activa de las familias.	1	2	3	4	5
165.El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	1	2	3	4	5
166.El centro acoge y atiende a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidades.	1	2	3	4	5

167.El centro acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles, sin recursos para pagar la escolaridad.	1	2	3	4	5
168.El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
169.El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	1	2	3	4	5
170.El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de una misma etapa.	1	2	3	4	5
171.El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de diferentes etapas.	1	2	3	4	5
172.El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores y las familias.	1	2	3	4	5
173.El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores y los alumnos.	1	2	3	4	5
174.El centro facilita la colaboración efectiva de los alumnos entre sí.	1	2	3	4	5
175.El centro facilita la colaboración efectiva entre la escuela y el contexto donde se ubica, contribuyendo así al desarrollo local.	1	2	3	4	5
176.El centro facilita la colaboración entre la escuela y otras escuelas próximas o lejanas.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

V. DESAFÍOS.

La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el Papa Francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”².

En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro.

En este apartado se recoge su opinión sobre los diversos desafíos que se plantean desde su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

177.El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el S.XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el evangelio.	1	2	3	4	5
178.El centro debe conseguir que la escuela sea una verdadera comunidad guiada por el Espíritu Santo (familiar, acogedora, con docentes creyentes, comprometida, evangelizadora).	1	2	3	4	5
179.El centro debe promover una escuela que sea capaz de escuchar, dialogar y responder.	1	2	3	4	5
180.El centro debe atender a la necesidad del desafío del aprendizaje, una escuela que favorezca las TIC, redes sociales, momentos informales...	1	2	3	4	5
181.El centro debe promover una escuela que no ceda a la lógica tecnocrática, económica y de mercado.	1	2	3	4	5
182.El centro debe responder a la falta de medios y recursos de las familias.	1	2	3	4	5
183.El centro debe ser un lugar privilegiado de evangelización.	1	2	3	4	5
184.El centro debe responder a la necesidad de formación religiosa de los jóvenes.	1	2	3	4	5

² “Despierten el mundo”. Coloquio del Papa Francisco con los Superiores Generales, en La Civiltà Cattolica, n. 3925, 4 de enero de 2014, p.17.

185.El centro debe atender a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa e intercultural.	1	2	3	4	5
186.El centro debe promover la formación permanente de los enseñantes.	1	2	3	4	5
187.El centro debe atender a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

VI. SATISFACCIÓN

En este apartado se recoge información relativa a su grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

188.Estoy satisfecho con el rendimiento escolar del alumnado.	1	2	3	4	5
189.Estoy satisfecho con el ambiente de trabajo.	1	2	3	4	5
190.Estoy satisfecho con la atención del personal de administración y servicios hacia las familias.	1	2	3	4	5
191.Estoy satisfecho con la atención del personal de administración y servicios hacia los alumnos.	1	2	3	4	5
192.Estoy satisfecho con la atención del profesorado hacia los alumnos.	1	2	3	4	5
193.Estoy satisfecho con la atención del profesorado hacia las familias.	1	2	3	4	5
194.Estoy satisfecho con la atención del equipo directivo hacia los alumnos.	1	2	3	4	5
195.Estoy satisfecho con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1	2	3	4	5
196.Estoy satisfecho con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1	2	3	4	5
197.Estoy satisfecho con cómo el centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
198.Estoy satisfecho con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	1	2	3	4	5
199.Estoy satisfecho con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1	2	3	4	5
200.Estoy satisfecho con la eficacia de los canales de comunicación internos existentes en su centro.	1	2	3	4	5
201.Estoy satisfecho con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y otras instituciones.	1	2	3	4	5
202.Estoy satisfecho con la respuesta obtenida y la formalidad comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	1	2	3	4	5
203.Estoy satisfecho con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
204. Estoy satisfecho con el estado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
205. Estoy satisfecho con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
206. Estoy satisfecho con la gestión que realiza su centro de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
207. Estoy satisfecho con los planes y proyectos que se llevan a cabo en su centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Anexo 2
Protocolo de validación
Borrador 1

CALIDAD INTEGRAL ESCUELAS CATÓLICAS

PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN

Nos ponemos en contacto con usted para solicitar su participación como experto o experta en la validación del cuestionario que a continuación se adjunta. Con dicho instrumento se pretende recoger la opinión de la comunidad educativa perteneciente a los colegios de ideario católico sobre diferentes ámbitos (pastoral, formación, organización y gestión, desafíos y satisfacción) relativos a la marcha y funcionamiento en torno al colegio, con la finalidad de establecer un modelo de evaluación que analice la situación actual del centro y facilite propuestas de mejora, atendiendo al punto de vista de las familias, docentes, directivos y personal de atención y servicios.

Le pedimos, en primer lugar, expresado en una puntuación numérica del 1 al 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), que valore cada uno de los ítems redactados en función de su pertinencia y claridad, cuyo significado es el que se plantea a continuación:

- Pertinencia: correspondencias entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- Claridad: grado en el que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión a las personas encuestadas.

Además, en los apartados de aportaciones y alternativas se pueden hacer comentarios relativos a:

- Aportaciones: observaciones relativas a la incorporación o supresión de elementos en alguna de las escalas.
- Alternativas: modos diferentes de formulación de los ítems planteados por su falta de claridad o pertinencia.

Dicho documento, solicitamos que una vez cumplimentado sea remitido, antes del **martes 25 de junio de 2018** por correo electrónico a:
D^a Inmaculada Díaz Claudel (inmaculada.diazclaudel@fdemartires.es)

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

I. Pastoral

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
2. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
11. El centro realiza su planificación teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los y las estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le marca la Diócesis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por el profesorado o eventualmente por sus padres.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

II. Formación

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
22. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza dicha formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
26. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación de las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
27. La formación dirigida al profesorado, Personal de Administración y Servicios y familias repercute en la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
28. El programa formativo del alumnado tiene definidos los objetivos que este debe alcanzar al concluir sus estudios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
29. El centro realiza de manera regulada y sistemática la revisión y actualización de contenidos que debe adquirir el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
30. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
31. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
alumnado a lo largo de las etapas educativas.												
32. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
33. Existe un compromiso claro de mejora continua de los procesos de docencia, investigación y gestión, a partir del análisis de la información de los clientes de los resultados conseguidos y de la comparación con otras organizaciones de referencia.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

III. Organización y gestión

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacitación pedagógica.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
37. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
38. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
39. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
40. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
41. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
42. El equipo directivo es accesible.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
43. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
44. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
45. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
conflictos que pudieran plantearse son adecuadas.												
46. La elección y funciones del delegado/a de los padres y madres del alumnado son adecuadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
47. El centro es preventivo, trata de evitar el fracaso y el abandono escolar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
48. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
49. El centro posee criterios concretos y eficaces para la asignación de las tutorías.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
50. Existe una adecuación de los objetivos del Plan de Centro a la realidad educativa del colegio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
51. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
52. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
53. El aula de apoyo a la integración funciona correctamente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
54. El centro dispone de una buena planificación y desarrollo de la acción tutorial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
55. El centro dispone de un buen asesoramiento por parte del equipo de orientación educativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
56. Los criterios para la distribución de grupos y aplicación de los mismos son adecuados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
57. La colaboración, trabajo en red, dentro y fuera del centro es adecuado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
58. El centro promueve la cultura emprendedora.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
59. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
60. El centro favorece la participación activa de las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
61. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
62. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje o con discapacidades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
63. El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles, sin recursos para pagar la escolaridad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
64. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
65. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (clautros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
66. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
67. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
68. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
69. El centro facilita la colaboración efectiva entre profesorado y alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
70. El centro facilita la colaboración efectiva de los alumnos y alumnas entre si.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
71. El centro facilita la colaboración efectiva entre la escuela y el contexto donde se ubica, contribuyendo así al desarrollo local.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
72. El centro facilita la colaboración entre la escuela y otras escuelas próximas o lejanas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

IV. Desafíos

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
73. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el Evangelio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
74. El centro debe conseguir que la escuela sea una verdadera comunidad guiada por el Espíritu Santo (familiar, acogedora, con docentes creyentes, comprometida, evangelizadora).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
75. El centro debe promover una escuela que sea capaz de escuchar, dialogar y responder.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
76. El centro debe atender a la necesidad del desafío del aprendizaje, una escuela que favorezca las TIC, redes sociales, momentos informales...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
77. El centro debe promover una escuela que no ceda a la lógica tecnocrática, económica y de mercado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
78. El centro debe responder a la falta de medios y recursos de las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
79. El centro debe ser un lugar privilegiado de evangelización.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
80. El centro debe responder a la necesidad de formación religiosa de los y las jóvenes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
81. El centro debe atender a los requerimientos de una sociedad multireligiosa e intercultural.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
82. El centro debe promover la formación permanente del profesorado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
83. El centro debe atender a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

V. Satisfacción

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
84. Estoy satisfecho/a con el rendimiento escolar del alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
85. Estoy satisfecho/a con el ambiente de trabajo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
86. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
87. Estoy satisfecho/a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
88. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
89. Estoy satisfecho/a con la atención del profesorado hacia las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
90. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
91. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
92. Estoy satisfecho/a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
93. Estoy satisfecho/a con cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
94. Estoy satisfecho/a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
95. Estoy satisfecho/a con la respuesta obtenida y la formalidad comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Ítem	Pertinencia					Claridad					Aportaciones	Alternativas
96. Estoy satisfecho/a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
97. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación internos existentes en el centro.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
98. Estoy satisfecho/a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
99. Estoy satisfecho/a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
100. Estoy satisfecho/a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
101. Estoy satisfecho/a con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
102. Estoy satisfecho/a con la gestión que realiza su centro de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
103. Estoy satisfecho/a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

Observaciones y sugerencias:

Anexo 3
Pilotaje
Borrador 2

CALIDAD INTEGRAL ESCUELAS CATÓLICAS

PILOTAJE

Estimado/a señor/a, a continuación, encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer su opinión sobre diversos aspectos de los colegios de ideario católico. El cuestionario tiene seis secciones: Identificación, Ideario, Formación, Organización y Gestión, Desafíos y Satisfacción. Por favor, lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa. Sus respuestas son confidenciales y serán reunidas junto a las respuestas de muchas personas que están contestando este cuestionario en estos días.

Muchas gracias.

IDENTIFICACIÓN (FAMILIAS)

En este apartado se recogen los datos básicos de las familias con hijos en el centro, si usted es también trabajador del mismo, sírvase indicarlo en la casilla profesión. Rodee la opción elegida e indique los datos en las casillas de Edad y Profesión.

Sexo	Hombre	Mujer			
Edad					
Relación con el alumno	Padre	Madre	Tutor Legal		
Nivel de estudios	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Universitarios	
Profesión					
Como acude su hijo/a al centro	A pie	En bicicleta	Transporte público	Transporte privado	
Motivos para la elección del centro	Cercanía a la vivienda / lugar de trabajo	Instalaciones	Nivel académico	Atención personal	Ideario
Número de hijos en el centro	1	2	3	4	>4

IDENTIFICACIÓN (DOCENTES)

En este apartado se recogen los datos de los docentes del centro. Rodee la opción elegida e indique los datos en las casillas de Edad, Titulación de acceso y Motivación para ejercer.

Sexo	Hombre	Mujer				
Edad						
Nivel/Etapa	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria	Bachiller	Ciclo Gr. Medio	Ciclo Gr. Superior
Tutor/no tutor	Tutor	No tutor				
Nivel máximo de estudios alcanzados	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Máster	Doctorado	
Titulación de acceso a la función docente						
Motivación para ejercer la docencia						

IDENTIFICACIÓN (EQUIPO DIRECTIVO)

En este apartado se recogen los datos del personal del centro que forma parte del equipo directivo, sírvase rellenarlo sólo si forma parte de él.

Función	Dirección	Jefatura Estudios	Coord. Calidad	Coord. QE	Coord. Pastoral
Años en el cargo	1	2	3	4	5
Formación en dirección y gestión	No/Sí (especifique)				

II. IDENTIDAD

La Fundación Diocesana de Enseñanza Santos Mártires de Córdoba es una iniciativa de la Diócesis de Córdoba que aporta los valores del Evangelio como hecho diferencial en el panorama educativo y colabora con las familias en una educación integral de calidad para sus hijos/as.

En este apartado se recoge su opinión con respecto al ámbito Pastoral.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

1.	El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1	2	3	4	5
2.	El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	1	2	3	4	5
3.	En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1	2	3	4	5
4.	Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1	2	3	4	5
5.	El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
6.	El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1	2	3	4	5
7.	Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	1	2	3	4	5
8.	El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	1	2	3	4	5
9.	El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	1	2	3	4	5
10.	El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1	2	3	4	5
11.	El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
12.	El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	1	2	3	4	5
13.	El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
14.	El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	1	2	3	4	5
15.	El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	1	2	3	4	5
16.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	1	2	3	4	5
17.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	1	2	3	4	5
18.	El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5

19.	El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	1	2	3	4	5
20.	El centro propicia a los y las jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	1	2	3	4	5
21.	El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	1	2	3	4	5
Observaciones:						

III. FORMACIÓN

En esta dimensión se mide la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos; por tanto, se recoge su opinión sobre los diferentes aspectos relativos a formación.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

22.	El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente.	1	2	3	4	5
23.	El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos, que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	1	2	3	4	5
24.	El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	1	2	3	4	5
25.	El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
26.	El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente.	1	2	3	4	5
27.	Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	1	2	3	4	5
28.	El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	1	2	3	4	5
29.	El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	1	2	3	4	5
30.	La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	1	2	3	4	5
Observaciones:						

IV. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

La organización y gestión de la calidad en educación nos permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes dimensiones. En este apartado se recoge su opinión con respecto a diferentes aspectos relacionados con la organización y gestión de su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

31.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	1	2	3	4	5
32.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1	2	3	4	5
33.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	1	2	3	4	5
34.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	1	2	3	4	5
35.	Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	1	2	3	4	5
36.	Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	1	2	3	4	5
37.	El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	1	2	3	4	5
38.	El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	1	2	3	4	5
39.	El equipo directivo es accesible.	1	2	3	4	5
40.	El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	1	2	3	4	5
41.	El equipo directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora.	1	2	3	4	5
42.	Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
43.	La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	1	2	3	4	5
44.	En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar.	1	2	3	4	5
45.	El centro posee criterios pedagógicos para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	1	2	3	4	5
46.	El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías.	1	2	3	4	5
47.	Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1	2	3	4	5
48.	Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5

49.	El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente.	1	2	3	4	5
50.	La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	1	2	3	4	5
51.	El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado	1	2	3	4	5
52.	Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	1	2	3	4	5
53.	El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	1	2	3	4	5
54.	El centro promueve la cultura emprendedora.	1	2	3	4	5
55.	El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	1	2	3	4	5
56.	El centro favorece la participación activa de las familias.	1	2	3	4	5
57.	El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	1	2	3	4	5
58.	El centro acoge y atiende a los y las estudiantes en situaciones económicas difíciles.	1	2	3	4	5
59.	El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
60.	El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa.	1	2	3	4	5
61.	El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas.	1	2	3	4	5
62.	El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4	5
Observaciones:						

V. DESAFÍOS.

La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el Papa Francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”³. En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro.

En este apartado se recoge su opinión sobre los diversos desafíos que se plantean desde su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

63.	El centro define la identidad de la escuela católica para el siglo XXI, centrando su proyecto educativo en el Evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	1	2	3	4	5
64.	El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI.	1	2	3	4	5
65.	El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia.	1	2	3	4	5
66.	El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	1	2	3	4	5
67.	El centro promueve la formación permanente del profesorado.	1	2	3	4	5
68.	El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	1	2	3	4	5
Observaciones:						

³ “Despierten el mundo”. *Coloquio del Papa Francisco con los Superiores Generales*, en *La Civiltà Cattolica*, n. 3925, 4 de enero de 2014, p.17.

VI. SATISFACCIÓN

En este apartado se recoge información relativa a su grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

69.	Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	1	2	3	4	5
70.	Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	5
71.	Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	1	2	3	4	5
72.	Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
73.	Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
74.	Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	1	2	3	4	5
75.	Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
76.	Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1	2	3	4	5
77.	Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1	2	3	4	5
78.	Estoy satisfecho-a en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
79.	Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	1	2	3	4	5
80.	Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	1	2	3	4	5
81.	Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1	2	3	4	5
82.	Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones.	1	2	3	4	5
83.	Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
84.	Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
85.	Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de las instalaciones.	1	2	3	4	5
86.	Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
Observaciones:						

Anexo 4

Carta de presentación a centros.

Estimado/a señor/a,
nos ponemos en contacto con usted para solicitar su colaboración a través de la realización de forma anónima de un cuestionario. Solo le llevará XX minutos y nos será de gran utilidad para conocer sus necesidades, sus intereses y mejorar nuestra atención a su hijo y su familia.

Este estudio continúa con la investigación presentada en el Congreso Mundial de la Educación Católica organizado en Roma en 2015, con motivo del 50º aniversario del Gravissimum educationis y del 25º de Ex corde Ecclesiae. El Papa Francisco nos invitaba al final del mismo a continuar manteniéndonos alerta y pendientes de los cambios para atender como Dios espera en una Iglesia viva y cercana.

Ese es nuestro objetivo, analizar la opinión de la comunidad educativa en diferentes ámbitos (pastoral, formación, organización y gestión, desafíos y satisfacción), con la finalidad de facilitar propuestas de mejoras al modelo educativo católico que sean de utilidad a su centro.

Se adjuntan diferentes enlaces según la función que desempeñe en la Comunidad Educativa. Si hace clic en ellos accederá al cuestionario. Sólo tendrá que rellenar uno:

☐ Miembros del Equipo Directivo.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScTdVgTL4KIPiPVlyvI71F2P4sRxawwndpBs0iT4MrWZY8a-A/viewform?usp=sf_link

☐ Docentes.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHSs2-88HZ95QC6WwsEl67EWyifje5qqgy99J7oXxlB4OUaw/viewform?usp=sf_link

☐ Familias.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeF8Y8jefKegD7PwfMHVnKPH1lvdxOxr8rpsGagI239zo-Ig/viewform?usp=sf_link

Gracias por regalarnos su tiempo y permitirnos cumplir con el encargo recibido.

Un cordial saludo.

Inmaculada Díaz Claudel
Responsable de la Investigación

Anexo 5
Modelo definitivo. Familias

CALIDAD INTEGRAL ESCUELAS CATÓLICAS

IDENTIFICACIÓN

En este apartado se recogen los datos básicos de las familias con hijos en el centro, si usted es también trabajador del mismo, sírvase indicarlo en la casilla profesión. Rodee la opción elegida e indique los datos en las casillas de Edad y Profesión.

Centro al que pertenece					
Sexo	Hombre	Mujer			
Edad					
Relación con el alumno	Padre	Madre	Tutor Legal		
Nivel de estudios	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Universitarios	
Profesión					
Como acude su hijo/a al centro	A pie	En bicicleta	Transporte público	Transporte privado	
Motivos para la elección del centro	Cercanía a la vivienda/lugar de trabajo. Instalaciones. Nivel académico. Atención personal (docentes). Ideario. Ambiente escolar positivo. Buenas referencias. Inclusión a la diversidad. Precio matrícula. Haber sido antiguo alumno. Bilingüismo. Amplia oferta de extraescolares. Uso de uniformidad. Rutas de transporte. Servicio de comedor.				
Motivos para descartar un centro	Carecer de rutas de transporte. Dificultad para acceder en coche. Ideario. Precio matrícula. Ambiente entre el alumnado. Ambiente docentes- Equipo Directivo. Nivel académico. Carecer de otras etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos superiores de formación profesional...). Escasa oferta de actividades extra-escolares.				
Número de hijos en el centro	1	2	3	4	>4
Etapas educativas de sus hijos	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Ciclos formativos

I. IDENTIDAD

Los centros educativos católicos no son sólo "dispensadores de competencias" pero, precisamente por su naturaleza intrínseca católica, se deben caracterizar por ser lugares de encuentro, diálogo y crecimiento mutuo a través de un itinerario de educación para la vida que se abre a los demás con vista al bien común. En este apartado se recoge su opinión con respecto al ámbito Pastoral.

1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1	2	3	4	5
2. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	1	2	3	4	5
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1	2	3	4	5
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1	2	3	4	5
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1	2	3	4	5
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	1	2	3	4	5
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	1	2	3	4	5
9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	1	2	3	4	5
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1	2	3	4	5
11. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	1	2	3	4	5
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	1	2	3	4	5
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	1	2	3	4	5
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	1	2	3	4	5
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	1	2	3	4	5
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	1	2	3	4	5
20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	1	2	3	4	5
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

III. FORMACIÓN

En esta dimensión se mide la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos, por tanto se recoge su opinión sobre los diferentes aspectos relativos a formación. Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

22. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	1	2	3	4	5
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	1	2	3	4	5
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	1	2	3	4	5
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente.	1	2	3	4	5
27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	1	2	3	4	5
28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	1	2	3	4	5
29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	1	2	3	4	5
30. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

IV. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

La organización y gestión de la calidad en educación nos permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes dimensiones. A pesar de la pluralidad de contextos culturales y dentro de la variedad de la oferta educativa, algunos elementos comunes superan los condicionamientos externos para afirmar en voz alta el respeto y la dignidad de cada persona y su carácter único frente a una educación de masas. Nos capacita para dialogar y colaborar juntos al servicio de los demás invirtiendo no sólo en las habilidades, sino también en cualidades humanas. El aprendizaje no se limita a una asimilación de los contenidos, sino que ofrece una serie de oportunidades para la autoformación, el crecimiento personal, el desarrollo de la creatividad y la dimensión de aprendizaje- servicio. En este apartado se recoge su opinión con respecto a diferentes aspectos relacionados con la organización y gestión de su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	1	2	3	4	5
32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1	2	3	4	5
33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	1	2	3	4	5
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	1	2	3	4	5
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	1	2	3	4	5

36. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	1	2	3	4	5
37. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	1	2	3	4	5
38. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	1	2	3	4	5
39. El equipo directivo es accesible.	1	2	3	4	5
40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	1	2	3	4	5
41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	1	2	3	4	5
42. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	1	2	3	4	5
44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar	1	2	3	4	5
45. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	1	2	3	4	5
46. El centro posee criterios concretos pedagógicos para la asignación de las tutorías.	1	2	3	4	5
47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1	2	3	4	5
48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5
49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente	1	2	3	4	5
50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	1	2	3	4	5
51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado.	1	2	3	4	5
52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	1	2	3	4	5
53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	1	2	3	4	5
54. El centro promueve la cultura emprendedora.					
55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	1	2	3	4	5
56. El centro favorece la participación activa de las familias.	1	2	3	4	5
57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	1	2	3	4	5
58. El centro acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles.	1	2	3	4	5
59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
60. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	1	2	3	4	5
61. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de diferentes etapas.	1	2	3	4	5
62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

V. DESAFÍOS.

La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el Papa Francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”. En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro. En este apartado se recoge su opinión sobre los diversos desafíos que se plantean desde su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

63. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el S.XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	1	2	3	4	5
64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).	1	2	3	4	5
65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia.	1	2	3	4	5
66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	1	2	3	4	5
67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.	1	2	3	4	5
68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	1	2	3	4	5
69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.	1	2	3	4	5
70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.	1	2	3	4	5
71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.	1	2	3	4	5
72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

VI. SATISFACCIÓN

En este apartado se recoge información relativa a su grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	1	2	3	4	5
74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	5
75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	1	2	3	4	5
76. Estoy satisfecho-a con la atención del personal de administración y servicios hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	1	2	3	4	5
79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1	2	3	4	5
81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1	2	3	4	5
82. Estoy satisfecho-a con cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	1	2	3	4	5
84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	1	2	3	4	5
85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1	2	3	4	5
86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y otras instituciones.	1	2	3	4	5
87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en su centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Anexo 6
Modelo definitivo. Docentes

CALIDAD INTEGRAL ESCUELAS CATÓLICAS

IDENTIFICACIÓN

En este apartado se recogen los datos de los docentes del centro. Rodee la opción elegida e indique los datos en las casillas de Edad, Titulación de acceso y Motivación para ejercer.

Sexo	Hombre	Mujer				
Edad						
Nivel Etapa	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria	Bachiller	Ciclo Grado Medio	Ciclo Grado Superior
Tutor/no tutor	Tutor	No tutor				
Nivel máximo de estudios alcanzados	Diplomatura	Licenciatura	Grado	Máster	Doctorado	
Titulación de acceso a la acción docente						
Motivación para ejercer la docencia						

I. IDENTIDAD

Los centros educativos católicos no son sólo "dispensadores de competencias" pero, precisamente por su naturaleza intrínseca católica, se deben caracterizar por ser lugares de encuentro, diálogo y crecimiento mutuo a través de un itinerario de educación para la vida que se abre a los demás con vista al bien común. En este apartado se recoge su opinión con respecto al ámbito Pastoral.

1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1	2	3	4	5
2. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	1	2	3	4	5
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1	2	3	4	5
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1	2	3	4	5
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1	2	3	4	5
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	1	2	3	4	5
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	1	2	3	4	5
9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	1	2	3	4	5
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1	2	3	4	5

11. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	1	2	3	4	5
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	1	2	3	4	5
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	1	2	3	4	5
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	1	2	3	4	5
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	1	2	3	4	5
18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	1	2	3	4	5
20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	1	2	3	4	5
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

III. FORMACIÓN

En esta dimensión se mide la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos, por tanto se recoge su opinión sobre los diferentes aspectos relativos a formación. Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

22. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	1	2	3	4	5
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	1	2	3	4	5
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	1	2	3	4	5
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogéndose a la legislación vigente.	1	2	3	4	5
27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	1	2	3	4	5
28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	1	2	3	4	5
29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	1	2	3	4	5
30. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

IV. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

La organización y gestión de la calidad en educación nos permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes dimensiones. A pesar de la pluralidad de contextos culturales y dentro de la variedad de la oferta educativa, algunos elementos comunes superan los condicionamientos externos para afirmar en voz alta el respeto y la dignidad de cada persona y su carácter único frente a una educación de masas. Nos capacita para dialogar y colaborar juntos al servicio de los demás invirtiendo no sólo en las habilidades, sino también en cualidades humanas. El aprendizaje no se limita a una asimilación de los contenidos, sino que ofrece una serie de oportunidades para la autoformación, el crecimiento personal, el desarrollo de la creatividad y la dimensión de aprendizaje- servicio. En este apartado se recoge su opinión con respecto a diferentes aspectos relacionados con la organización y gestión de su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	1	2	3	4	5
32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1	2	3	4	5
33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	1	2	3	4	5
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	1	2	3	4	5
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	1	2	3	4	5
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	1	2	3	4	5
37. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	1	2	3	4	5
38. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	1	2	3	4	5
39. El equipo directivo es accesible.	1	2	3	4	5
40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	1	2	3	4	5
41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	1	2	3	4	5
42. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	1	2	3	4	5
44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar	1	2	3	4	5
45. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	1	2	3	4	5
46. El centro posee criterios concretos pedagógicos para la asignación de las tutorías.	1	2	3	4	5
47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1	2	3	4	5
48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5
49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente	1	2	3	4	5
50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	1	2	3	4	5

51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado.	1	2	3	4	5
52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	1	2	3	4	5
53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	1	2	3	4	5
54. El centro promueve la cultura emprendedora.					
55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	1	2	3	4	5
56. El centro favorece la participación activa de las familias.	1	2	3	4	5
57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	1	2	3	4	5
58. El centro acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles.	1	2	3	4	5
59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
60. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	1	2	3	4	5
61. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de diferentes etapas.	1	2	3	4	5
62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

V. DESAFÍOS.

La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el Papa Francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”. En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro. En este apartado se recoge su opinión sobre los diversos desafíos que se plantean desde su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

63. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el S.XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	1	2	3	4	5
64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).	1	2	3	4	5
65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia.	1	2	3	4	5
66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	1	2	3	4	5
67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.	1	2	3	4	5
68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	1	2	3	4	5
69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.	1	2	3	4	5

70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.	1	2	3	4	5
71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.	1	2	3	4	5
72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

VI. SATISFACCIÓN

En este apartado se recoge información relativa a su grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	1	2	3	4	5
74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	5
75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	1	2	3	4	5
76. Estoy satisfecho-a con la atención del personal de administración y servicios hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	1	2	3	4	5
79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1	2	3	4	5
81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1	2	3	4	5
82. Estoy satisfecho-a con cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	1	2	3	4	5
84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	1	2	3	4	5
85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1	2	3	4	5
86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y otras instituciones.	1	2	3	4	5
87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en su centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

Anexo 7
Modelo definitivo. Directivos

CALIDAD INTEGRAL ESCUELAS CATÓLICAS

IDENTIFICACIÓN

En este apartado se recogen los datos del personal del centro que forma parte del Equipo Directivo, sírvase rellenarlo sólo si forma parte de él.

Función	Dirección	Jefatura Estudios	Coord. Calidad	Coord. QE	Coord. Pastoral
Años en el cargo	1	2	3	4	5
Formación específica en dirección y gestión	No/Sí (especifique)				

I. IDENTIDAD

Los centros educativos católicos no son sólo "dispensadores de competencias" pero, precisamente por su naturaleza intrínseca católica, se deben caracterizar por ser lugares de encuentro, diálogo y crecimiento mutuo a través de un itinerario de educación para la vida que se abre a los demás con vista al bien común. En este apartado se recoge su opinión con respecto al ámbito Pastoral.

1. El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica.	1	2	3	4	5
2. El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica.	1	2	3	4	5
3. En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización.	1	2	3	4	5
4. Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro.	1	2	3	4	5
5. El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
6. El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir.	1	2	3	4	5
7. Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis.	1	2	3	4	5
8. El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad.	1	2	3	4	5
9. El profesorado se identifica con el carácter propio del centro.	1	2	3	4	5
10. El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica.	1	2	3	4	5
11. El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
12. El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones.	1	2	3	4	5
13. El centro planifica formación pertinente y válida para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
14. El centro planifica la formación pertinente y válida para las familias.	1	2	3	4	5
15. El centro planifica la formación pertinente y válida para los docentes.	1	2	3	4	5
16. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes.	1	2	3	4	5
17. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias.	1	2	3	4	5

18. El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
19. El centro refleja la dinámica emprendedora e innovadora que le imprime la Diócesis.	1	2	3	4	5
20. El centro propicia a los jóvenes estudiantes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres.	1	2	3	4	5
21. El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

III. FORMACIÓN

En esta dimensión se mide la disponibilidad y estrategias para la formación de todos los ámbitos, por tanto se recoge su opinión sobre los diferentes aspectos relativos a formación. Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

22. El centro cuenta con profesores bien formados pedagógicamente.	1	2	3	4	5
23. El centro mantiene una planificación estratégica adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado.	1	2	3	4	5
24. El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales.	1	2	3	4	5
25. El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del Personal de Administración y Servicios.	1	2	3	4	5
26. El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogándose a la legislación vigente.	1	2	3	4	5
27. Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.	1	2	3	4	5
28. El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar al alumnado a lo largo de las etapas educativas.	1	2	3	4	5
29. El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia.	1	2	3	4	5
30. La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

IV. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

La organización y gestión de la calidad en educación nos permite organizar los procesos y medios educativos en sus diferentes dimensiones. A pesar de la pluralidad de contextos culturales y dentro de la variedad de la oferta educativa, algunos elementos comunes superan los condicionamientos externos para afirmar en voz alta el respeto y la dignidad de cada persona y su carácter único frente a una educación de masas. Nos capacita para dialogar y colaborar juntos al servicio de los demás invirtiendo no sólo en las habilidades, sino también en cualidades humanas. El aprendizaje no se limita a una asimilación de los contenidos, sino que ofrece una serie de oportunidades para la autoformación, el crecimiento personal, el desarrollo de la creatividad y la dimensión de aprendizaje- servicio. En este apartado se recoge su opinión con respecto a diferentes aspectos relacionados con la organización y gestión de su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

31. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación.	1	2	3	4	5
32. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad.	1	2	3	4	5
33. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta capacitación pedagógica.	1	2	3	4	5
34. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta formación pastoral.	1	2	3	4	5
35. Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo.	1	2	3	4	5
36. Al seleccionar profesorado y directivos se tienen en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro.	1	2	3	4	5
37. El equipo directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas.	1	2	3	4	5
38. El equipo directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente.	1	2	3	4	5
39. El equipo directivo es accesible.	1	2	3	4	5
40. El equipo directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua.	1	2	3	4	5
41. El equipo directivo fomenta la colaboración y participación activa en acciones dirigidas a la mejora.	1	2	3	4	5
42. Las estrategias puestas en marcha para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
43. La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas.	1	2	3	4	5
44. En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar	1	2	3	4	5
45. El centro posee criterios concretos y eficaces para la distribución y puesta en funcionamiento de los horarios del profesorado.	1	2	3	4	5
46. El centro posee criterios concretos pedagógicos para la asignación de las tutorías.	1	2	3	4	5
47. Los objetivos del Plan de Centro responden a las necesidades reales de su centro y del entorno.	1	2	3	4	5
48. Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	5
49. El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente	1	2	3	4	5
50. La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro.	1	2	3	4	5

51. El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado.	1	2	3	4	5
52. Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos.	1	2	3	4	5
53. El centro trabaja en red y colabora con otros centros.	1	2	3	4	5
54. El centro promueve la cultura emprendedora.					
55. El centro favorece la participación activa de los y las estudiantes.	1	2	3	4	5
56. El centro favorece la participación activa de las familias.	1	2	3	4	5
57. El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.	1	2	3	4	5
58. El centro acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles.	1	2	3	4	5
59. El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos en el proyecto educativo-evangelizador.	1	2	3	4	5
60. El centro facilita la participación general del profesorado en el funcionamiento interno del centro (claustros, consejos escolares, reuniones de coordinación, sesiones de evaluación...).	1	2	3	4	5
61. El centro facilita la colaboración efectiva entre los profesores de diferentes etapas.	1	2	3	4	5
62. El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

V. DESAFÍOS.

La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el Papa Francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”. En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro. En este apartado se recoge su opinión sobre los diversos desafíos que se plantean desde su centro.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

63. El centro debe definir la identidad de la escuela católica para el S.XXI, actualizando y centrando su proyecto educativo en el evangelio y el Magisterio de la Iglesia.	1	2	3	4	5
64. El centro promueve una escuela que sea capaz de responder a un entorno cada vez más agresivo (conflictos) e invasivo (redes sociales).	1	2	3	4	5
65. El centro promueve una escuela humanizadora, que busca el desarrollo integral de todas y cada de las personas, con una proyección social centrada en los principios de la doctrina social de la Iglesia.	1	2	3	4	5
66. El centro atiende a los requerimientos de una sociedad multirreligiosa y multicultural.	1	2	3	4	5
67. El centro promueve la formación permanente del profesorado.	1	2	3	4	5
68. El centro atiende a las familias en su derecho a la libertad de enseñanza.	1	2	3	4	5
69. Me preocupa el efecto en el ámbito escolar de las leyes de identidad de género.	1	2	3	4	5

70. Me preocupa que la administración tome decisiones en la educación de mi alumno/hijo subordinando los derechos recogidos en la Constitución a otras leyes recientes.	1	2	3	4	5
71. La administración debería garantizar el derecho a la educación, no decidir por los padres dónde escolarizar. Libertad real de elección.	1	2	3	4	5
72. Habilitar rutas para acceder a los centros en coches propios o subvencionar.	1	2	3	4	5
Observaciones:					

VI. SATISFACCIÓN

En este apartado se recoge información relativa a su grado de satisfacción con respecto a diferentes aspectos.

Valore de 1 a 5 (1 totalmente en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 término medio, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

73. Estoy satisfecho-a con el aprendizaje escolar del alumnado.	1	2	3	4	5
74. Estoy satisfecho-a con el ambiente de trabajo del profesorado.	1	2	3	4	5
75. Estoy satisfecho-a con la atención del Personal de Administración y Servicios hacia las familias.	1	2	3	4	5
76. Estoy satisfecho-a con la atención del personal de administración y servicios hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
77. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
78. Estoy satisfecho-a con la atención del profesorado hacia las familias.	1	2	3	4	5
79. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el alumnado.	1	2	3	4	5
80. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia las familias.	1	2	3	4	5
81. Estoy satisfecho-a con la atención del equipo directivo hacia el profesorado.	1	2	3	4	5
82. Estoy satisfecho-a con cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso.	1	2	3	4	5
83. Estoy satisfecho-a con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas.	1	2	3	4	5
84. Estoy satisfecho-a con la respuesta obtenida y la comunicación comunicativa cuando he presentado una queja o reclamación.	1	2	3	4	5
85. Estoy satisfecho-a con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio.	1	2	3	4	5
86. Estoy satisfecho-a con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y otras instituciones.	1	2	3	4	5
87. Estoy satisfecho-a con la dotación de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
88. Estoy satisfecho-a con el estado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
89. Estoy satisfecho-a con la limpieza y cuidado de los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
90. Estoy satisfecho-a con los planes y proyectos que se llevan a cabo en su centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones.	1	2	3	4	5
Observaciones:					